

# 27

v. 13, n. 27, jan-abr. 2023

---

PPG  Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Escola de Belas Artes - UFMG



PRPG  
  
PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO

UF  MG

©2023, Programa de Pós-graduação em Artes (EBA/UFMG)

Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, estando as normas técnicas de acordo com as referências de seus países.

APOIO: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Programa de apoio a publicações científicas e tecnológicas – publicação de periódicos científicos institucionais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG, MG, Brasil)

---

Pós [recurso eletrônico]: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. – Vol. 13, n. 27 (mai-set. 2023). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008-

A partir de 2011 também em meio eletrônico.

Modo de acesso: Internet.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

ISSN 1982-9507

ISSN ELETRÔNICO 2238-2046

1. Artes – Periódicos. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 700

CDU: 7

---

## CONTATO

Programa de Pós-graduação em Artes

Escola de Belas Artes

Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha. Sala 2025.

CEP 31270-901 Belo Horizonte, MG

E-mail: [revistapos.ppga@gmail.com](mailto:revistapos.ppga@gmail.com)

Site da Revista Pós: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/index>

Site do PPG Artes EBA/UFMG: <http://eba.ufmg.br/pos>

**Pós:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes – EBA/UFMG

ISSN 1982-9507 - ISSN eletrônico 2238-2046

Publicada desde 2012

Periodicidade quadrimestral desde 2021

Bases Indexadas: Sistema de Periódicos SEER

Diretório de Periódicos da UFMG

Classificação Qualis Periódicos da CAPES: A1

Revisão por pares

### **Universidade Federal de Minas Gerais**

REITORA: Dra. Sandra Regina Goulart Almeida

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Dra. Isabela Almeida Pordeus

PRÓ-REITOR DE PESQUISA: Dr. Fernando Marcos dos Reis

### **Escola de Belas Artes**

DIRETOR: Dr. Cristiano Gurgel Bickel

### **Revista Pós**

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES: Dra. Mariana de Lima e Muniz

EDITORAS-CHEFE: Dra. Rachel Cecília de Oliveira; Dra. Rita Lages Rodrigues

### **Conselho Editorial**

Dr. Agnaldo Farias – Universidade de São Paulo – Brasil

Dra. Alda Costa – Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique

Dra. Ana Mae Barbosa – Universidade de São Paulo – Brasil

Dra. Ana Magalhães – Universidade de São Paulo – Brasil

Dra. Ester Trozzo – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina

Dra. Flávia Cesarino Costa – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dra. Giselle Beiguelman – Universidade de São Paulo – Brasil

Dra. Giselle Guilhon – Universidade Federal do Pará – Brasil

Dra. Lisbeth Rebollo – Universidade de São Paulo – Brasil

Dr. Luiz Camillo Osório – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Brasil

Dra. Maria Angélica Mellendi – Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Dra. Marina Garone Gravier – UNAM – México

Dr. Moacir dos Anjos – Fundação Joaquim Nabuco – Brasil

Dra. Rita Macedo – Universidade de Nova Lisboa – Portugal

Dra. Simone Osthoff – Penn State University – Estados Unidos da América

### **Comitê Editorial por Linha de Pesquisa do PPG-Artes EBA/UFMG**

ARTES DA CENA: Dr. Marcelo Rocco

ARTES E EXPERIÊNCIA INTERARTES NA EDUCAÇÃO: Dr. Tiago Cruvinel; Dra. Gabriela Córdova Christóforo

ARTES VISUAIS: Dra. Angélica Adverse; Dr. Marcelo Wasen

CINEMA: Dr. Rafael Conde

PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Dra. Yacy-Ara Froner

POÉTICAS TECNOLÓGICAS: Dr. Carlos Henrique Rezende Falci

### **Comitê Editorial – Dossiê Temático: Teoria Queer/cuir e o ensino de Arte**

Dr. Tiago Cruvinel – Instituto Federal de Minas Gerais / Programa de Pós-graduação em Artes EBA-UFMG

Dr. Vicente Concilio – Universidade do Estado de Santa Catarina

Dra. Gabriela Christóforo – Universidade Federal de Minas Gerais

Dr. Luiz Lopes – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Dr. Emerson de Paula – Universidade Federal do Amapá

Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira – Universidade Federal do Paraná

Dra. Letícia Nascimento – Universidade Federal do Piauí

Dra. Renata Pimentel – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dr. Daniel Kerry – Universidade Federal de Santa Catarina  
Dr. Jurandir Eduardo – Universidade Federal do Maranhão  
Dr. Andrio Robert – Universidade Federal do Paraná  
Dr. Jean Carillos Gonçalves – Universidade Federal do Paraná  
Dr. Martha Ribeiro – Universidade Federal Fluminense

PROJETO GRÁFICO: Núcleo de Produção em Artes Gráficas  
PROJETO GRÁFICO (VERSÃO ELETRÔNICA): Dr. Virgílio Vasconcelos  
DESIGN E DESENVOLVIMENTO WEB: Dr. Virgílio Vasconcelos  
BIBLIOTECÁRIOS: Anderson Moraes Abreu e Luciana de Oliveira Matos Cunha  
REVISÃO: Daniela Menezes  
DIAGRAMAÇÃO: Ana Paula Garcia

Agradecemos aos autores e artistas que contribuíram para a elaboração deste número.

# Sumário

---

<b>Editorial</b>	<b>8</b>	
<b>Tradução</b>		
A biopolítica não é uma política da vida	<b>10</b>	DIDIER FASSIN; MARCELA BARBOSA LINS (TRADUÇÃO)
<b>Dossiê</b>		
Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos	<b>28</b>	TIAGO DE BRITO CRUVINEL
Interromper o espetáculo: o gesto político e estético das emoções	<b>49</b>	MARTHA RIBEIRO
A linguagem <i>queer</i> e a desmistificação do monumental	<b>73</b>	DJALMA THÜRLER
Por uma (Est)Ética da monstrosidade Queer: uma análise indisciplinada do filme <i>Todos estão falando sobre o Jamie</i>	<b>91</b>	ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA; LETÍCIA CAROLINA DO NASCIMENTO
<i>Isso é coisa de menino!</i> : Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância	<b>116</b>	MATEUS JUNIOR FAZZIONI; MARCIA BERSELLI; DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA
A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas	<b>145</b>	SAILE MOURA FARIAS
Desmunhecando e empretecendo a universidade: escrevivências de corpos pretos, afeminados e sapatônicos	<b>172</b>	MAURÍCIO BARBOSA DE LIMA; MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico	<b>195</b>	JURANDIR EDUARDO PEREIRA JUNIOR
O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola	<b>218</b>	TÚLIO FERNANDES SILVEIRA; HELOISE BAURICH VIDOR
Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela <i>Teoria Queer</i> a uma professora de teatro na escola	<b>247</b>	TISSIANA CARVALHEDO
Atravessamentos entre Dança e Pedagogia <i>Queer</i> : uma abordagem para subverter e ( <i>Pose</i> )cionar processos artísticos/educativos	<b>264</b>	CRYSTIAN DANNY DA SILVA CASTRO; LUTIERE DALLA VALLE

---

---

### Seção Aberta

---

Expressão ou autoexpressão na criação artística:  
um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer **295** CLOVIS SALGADO GONTIJO OLIVEIRA

---

Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões  
para a materialização de palavras e presenças **324** BEATRIZ N. DO NASCIMENTO ALVES;  
ISA ETEL KOPELMAN

---

Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros  
no cinema japonês do século XXI **343** ALEXANDRE NAKAHARA;  
CECÍLIA MELLO

---

Ator descartável e personagem em crise:  
gerenciamentos de elenco no cinema experimental **367** SANDRO DE OLIVEIRA

---

Personas sociais: os retratos da Coleção Vladimiro Zatz **388** PAULO R. DE CARVALHO BARBOSA;  
KAREN LOMMEZ GOMES

---

A formação em Arte na Região Norte do Brasil:  
os desafios da Pós-Graduação Strictu Sensu em nível  
de Mestrado **408** LEILA ADRIANA BAPTAGLIN;  
VILSO JUNIOR CHIERENTIN SANTI

---

### Ensaio visual

---

Manifesto Bichos da Luz **439** DÉBORA CURTI;  
ÉDIO RANIERE DA SILVA

---

# Editorial

No momento em que propusemos o dossiê "**Teoria Queer/cuir e o ensino de Arte**", estávamos lutando contra a continuação da barbárie promovida pelo governo anterior. Foi um momento difícil, pois a possibilidade de termos mais quatro anos de mortes, violências, perseguições políticas, autoritarismo, machismo, racismo, misoginia, transfobia, entre outras violências institucionais promovidas pelo Estado, parecia sufocante. Lutamos por um outro projeto político que defendia princípios básicos da Constituição Federal de 88, tais como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, além de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, bem como promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Um campo político mais progressista venceu nas urnas a política mortífera da extrema direita, mas o estrago instaurado é enorme. Tivemos, inclusive, uma tentativa de golpe de Estado, no dia 8 de janeiro de 2023, por um grupo de terroristas que, por razões diversas, acolheram um discurso de ódio, financiada por uma série de empresários e com o apoio do governador do Distrito Federal, do alto escalão da polícia militar, entre outros. As consequências do desmonte ao longo dos últimos quatro anos podem ser vistas em todas as esferas social, política e econômicas: no campo da proteção e da demarcação das terras indígenas tivemos os recentes casos envolvendo a tentativa de extermínio das comunidades indígenas Yanomamis; no campo das políticas trabalhistas e de seguridade social descobrimos trabalhadoras e trabalhadores em regime de escravização nas vinícolas do Rio Grande do Sul; no campo da saúde tivemos a crise da COVID, que resultou em milhares de mortes, com campanhas, inclusive, contra a vacinação por parte do governo - dentre milhares de outros casos com e sem repercussão nacional.

Além disso, elegemos ao mesmo tempo, para 2023, uma enorme bancada conservadora (Bala, Bíblia, Boi) e parece que as tensões políticas e a violência do Estado continuarão como realidades que deverão ser cotidianamente enfrentadas nas mais diversas esferas, sendo de importância capital a do ensino. Na recomposição do novo governo vimos também como os corpos dissidentes e os desobedientes de gêneros seguem sendo invisibilizados. Ainda que haja o caso da nomeação de uma gestora travesti para a Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas LGBTQIA, é apenas um caso e na esfera das pautas identitárias. Essas pautas precisam ser discutidas

pelas pessoas invisibilizadas, contudo, essas mesmas pessoas são capazes de contribuir também em muitas áreas fundamentais para o país.

Houve uma importante discussão sobre a ausência de mulheres negras cis na composição do Ministério do Planejamento e Orçamento - o que parecia ser um pequeno avanço – mas o que se viu foi a supremacia branca ditando a escolha dessa composição, sem contar a ausência total, nessa mesma discussão, de travestis para a composição das pastas de cunho econômico.

Desse modo, um dossiê como o que propomos visa tanto ser um coro de resistência à política conservadora, racista, patriarcal e lgbtqiafóbica, quanto apresenta os desafios dos estudos queer no campo da educação, seja na educação básica, seja nas universidades. Busca expor também convergências, divergências e tensões que existem entre os estudos queer, os estudos feministas, os estudos transfeministas, os estudos raciais, entre outras interseccionalidades no campo do meio ambiente e econômico.

Estamos diante agora da pressão política para a revogação da Reforma do Novo Ensino Médio, uma proposta nefasta que foi construída pelo governo Temer e se manteve no governo Bolsonaro. Essa reforma já nasceu falida por sua própria constituição autoritária, pois foi proposta via medida provisória e sem debates com a sociedade, escolas e especialistas em educação. Uma vez havendo essa revogação, precisamos construir um documento que não exclua os corpos dissidentes e desobedientes de gênero; que seja um documento que proponha mudanças estruturais, para o ensino de Arte, nos sistemas de poder que regem os nossos corpos no campo racial, de gênero, sexualidade e classe social.

Esperamos que os textos aqui apresentados possam abrir discussões importantes em diferentes espaços educacionais e que novas publicações sobre a temática possam ser organizadas.

Comitê Editorial

# A biopolítica não é uma política da vida<sup>1</sup>

*La biopolitique n'est pas une politique de la vie*  
*Biopolitics is not a politics of life*

Didier Fassin<sup>2</sup>

Tradução: Marcela Barbosa Lins

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: marcela.lins@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1585-4845>

## RESUMO:

Em seu curso no Collège de France em 1975-1976 e no primeiro volume de sua História da Sexualidade, Michel Foucault apresentou uma teoria do biopoder cujo componente mais importante era a biopolítica. Esse conceito, que ele mesmo abandonou em favor de outras vias de pesquisa, teve, no entanto, um sucesso considerável nas ciências sociais. Porém, muito mais que uma política da vida, que a etimologia sugere, a biopolítica se revelou um governo de populações, comportamentos e práticas, deixando escapar o que podemos chamar de “vida mesma”. Retomando uma dupla linha de reflexão de Georges Canguilhem, de quem foi aluno, e de Hannah Arendt, cuja obra desconhecia, propomos neste texto retornar à substância da política da vida, entre o vivo e o vivido, entre zoé e bios, e, com base em trabalhos empíricos realizados sobre refugiados na França e sobre AIDS na África do Sul, apreender alguns dos desafios dessas políticas. Em particular, trata-se de pensar a vida do ponto de vista das desigualdades e da legitimidade.

**Palavras chave:** *Biopolítica. Biolegitimidade. Política da vida.*

## RESUMÉ:

Autour de son cours au Collège de France de 1975-1976 et du premier volume de son Histoire de la sexualité, Michel Foucault avance, de manière fugace, mais décisive, une théorie du biopouvoir dont la composante la plus remarquable était la biopolitique. Ce concept, qu'il délaissa lui-même au profit d'autres pistes de recherche, connut néanmoins une fortune considérable dans les sciences sociales. Bien plus pourtant qu'une

---

FASSIN, Didier. LINS, Marcela Barbosa (Tradução). A biopolítica não é uma política da vida.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41779>>

véritable politique de la vie, que l'étymologie du mot paraissait annoncer, la biopolitique s'est révélée être un gouvernement des populations, des conduites et des pratiques, laissant échapper ce qu'on peut appeler la vie elle-même. Reprenant une double ligne de réflexion à partir de Georges Canguilhem, dont il fut l'élève, et d'Hannah Arendt, dont il ignora l'oeuvre, on se propose dans ce texte de retourner à la substance des politiques de la vie, entre vivant et vécu, entre zoé et bios, et, à partir de travaux empiriques conduits sur les réfugiés en France et sur le sida en Afrique du Sud, d'appréhender certains des enjeux de ces politiques. Il s'agit en particulier de penser la vie du point de vue à la fois des inégalités et des légitimités.

**Mots-clés:** *Biopolitique. Biolegitimé. Politique de la vie.*

#### ABSTRACT:

For his courses at the Collège de France in 1975-1976 and in the first volume of his *Histoire de la sexualité*, Michel Foucault briefly but decisively advanced a theory of biopower whose outstanding element was biopolicy. This concept, which he himself abandoned for other lines of research, nonetheless enjoyed considerable success in the social sciences. Far more, however, than a veritable policy of life as suggested by the etymology of the word, biopolicy in fact referred to the government of populations, behaviours and practices, leaving out what can be called life itself. Based on a two-fold line of reflection by Georges Canguilhem, whose pupil he was, and by Hannah Arendt, whose work was unknown to him, it is proposed in this text to return to the substance of policies of life, between living and lived, between zoé and bios, and, based on empirical studies of refugees in France and AIDS in South Africa, to grasp some of the issues of these policies, in particular, thinking of life from the viewpoint of both inequalities and legitimacies.

**Keywords:** *Biopolitics. Biolegitimacy. Politics of life.*

Artigo recebido em: 13/11/2022  
Artigo aprovado em: 21/12/2022

## Introdução

A ideia que gostaria de desenvolver é a seguinte: ao propor o conceito de biopolítica, Michel Foucault inaugurou um projeto formidável, fundado sobre uma intuição brilhante, mas, paradoxalmente, ele talvez não tenha elaborado o seu cerne – a saber, a própria vida. Não foi por falta de tempo, mas por um deliberado desejo de desvio, pois assim que o projeto foi “aberto”, Foucault

rapidamente se afastou dele para se interessar por outras questões e produzir outros conceitos, como a governamentalidade e a subjetivação, que constituem o tema do que pode ser considerado o seu terceiro momento intelectual: após a arqueologia e a genealogia, a hermenêutica do sujeito. A biopolítica, na medida em que é – literalmente – uma política da vida, ou seja, uma política que tem os vivos como sujeito e objeto, foi deslocada por Foucault, para tornar-se essencialmente uma política das populações, uma política que mensura e regula, constrói e produz coletividades humanas através das taxas de mortalidade e programas de planejamento familiar, através de regras de higiene e controle dos fluxos migratórios. Como contraponto à “anatomopolítica”, concebida como o conjunto de disciplinas que são exercidas sobre os corpos, que constroem e coagem comportamentos e determinam uma ordem social das coisas, a biopolítica constitui o biopoder, em outras palavras, o poder sobre a vida. Conceito fugazmente, porém decisivamente, teorizado por volta de 1976, em particular no último capítulo de *A vontade de saber*.

Em texto da célebre palestra proferida naquele mesmo ano, na Universidade Federal da Bahia e intitulada *Les mailles du pouvoir* [As malhas do poder], Michel Foucault afirma: “A vida agora se tornou objeto do poder. No passado, só havia sujeitos jurídicos dos quais se podia tirar a propriedade e, até mesmo, a própria vida. Agora há corpos e populações” (FOUCAULT, 1994, p. 194). Assim, a vida é dissolvida nestes dois objetos: corpos e populações. Ou seja, na perspectiva de uma analítica do poder: disciplina e regulamentação, anatomopolítica e biopolítica. A questão da vida em si, como forma e como problema, como o que constitui a questão dos vivos e o que faz a experiência dos vivos, a vida em seu sentido erudito e no senso comum, parece desaparecer na medida em que começa a operar o chamado “poder normalizador” (FOUCAULT, 1976, p. 190), o qual Foucault trata de forma crítica, com uma inspiração marxista, uma vez que ele reelabora de maneira mais positiva e transforma em “tecnologia política” (FOUCAULT, 1994, p. 813), a fim de pensar tanto a razão de Estado quanto o cuidado de si. Em certa medida, pode-se dizer que, mais do que a vida como tal, o que interessa a Michel Foucault são as práticas sociais que são exercidas nos corpos e nas populações e que, naturalmente, influenciam o curso das existências individuais e das histórias coletivas: é, portanto, o governo dos corpos e o governo das populações, e não o governo da vida – do vivo e dos vivos. O caminho assim traçado foi certamente fecundo para as ciências sociais, e particularmente para a sociologia em torno da medicalização (PINELL, 1996; CONRAD, 1992), da psicologia (CASTEL, 1981; ROSE, 1989), da gestão de risco (EWALD, 1986;

BECK, 1992), da gestão dos pobres (DONZELOT, 1984; DEAN, 1991), do controle dos corpos (VIGARELLO, 1978; TURNER, 1992), e das práticas em torno do nascimento e da morte (MEMMI, 2003; LOCK, 2002). Minha hipótese é que, neste vasto empreendimento coletivo, a substância da vida pode ter sido perdida.

## Linhagens e territórios

Contra a representação corrente que se fazia acerca de seus trabalhos, Michel Foucault declarou em um livro dedicado a ele: “Não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1984, p. 298). A fim de dar conta de forma mais precisa de sua obra e, particularmente, da sua última parte, seria necessário acrescentar um terceiro termo, sempre presente, mas nunca completamente tratado: a vida. Este conceito era suficientemente importante para Foucault para fazer dele o tema de seu último texto, ao qual ele deu seu *imprimatur* antes de sua morte: *La vie: l'expérience et la science* [A vida: a experiência e a ciência], texto publicado pela *Revue de Métaphysique et de Morale* um ano depois. É verdade que se tratava de uma homenagem coletiva a seu mestre Georges Canguilhem para uma revista de filosofia. Mas podemos enxergar, de maneira menos circunstancial, a permanência de uma preocupação à qual ele constantemente retorna sem nunca se dedicar inteiramente a ela. Nesse artigo, ele reconstrói o pensamento de seu tempo em torno de uma distinção que traça a duas leituras diferentes da fenomenologia husserliana: por um lado, uma “filosofia da experiência, do sentido, do sujeito”, com Sartre e Merleau-Ponty; por outro, uma “filosofia do conhecimento, da racionalidade e do conceito”, com Cavailles e Bachelard (FOUCAULT, 1994, p. 764). Embora ele não o diga explicitamente, e mesmo que ele demonstre mais sua afinidade humana e política com os últimos do que com os primeiros, o fato é que o trabalho de Michel Foucault pode ser lido como uma tentativa de unir estes dois polos. *A Arqueologia do saber* (que inclui as ciências da vida) está ligado à tradição racionalista (1969), e *A Hermenêutica do sujeito* (que é a investigação de uma ética da vida) se inscreve em uma filiação subjetivista (2001). É provável que Foucault não tenha conseguido sintetizá-los, empreendimento talvez impossível em qualquer caso, haja vista a distância intelectual – e não apenas cronológica – que separa *O nascimento da clínica* (1963) de *O uso dos prazeres* (1984a). O fato é que, ao longo de seu trabalho, a questão da constituição do sujeito e de suas práticas é inseparável de um questionamento da construção do conhecimento e suas categorias. Nesse sentido, se podemos subscrever o subtítulo dado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow à versão francesa de sua exegese da obra de

Foucault, *Au-delà de l'objectivité et de la subjectivité* [Além da objetividade e da subjetividade] (1984c), é de acrescentar imediatamente que, ao longo do tempo, o pensamento de Michel Foucault é estimulado por uma dupla preocupação de atualizar tanto as técnicas de sujeição quanto as tecnologias de subjetivação. A vida, na medida em que é tanto o produto dos vivos como a expressão dos vivos, está situada precisamente nesta fronteira. No entanto, Foucault tangencia e contorna a questão, mais do que realmente se engaja nela.

## **Pensamentos encontrados**

Ao fazer isso, ele também se distancia de dois filósofos que, à primeira vista, estavam mais obviamente presentes em sua obra. Um, por razões de familiaridade pessoal e até mesmo de herança intelectual, é Georges Canguilhem. A outra, por causa de uma aparente proximidade temática e influência crescente na época, é Hannah Arendt. Por um lado, Georges Canguilhem – cuja obra Michel Foucault obviamente conhecia bem e descrevia como “austera, deliberadamente bem definida e cuidadosamente dedicada a um campo particular da história da ciência” (1994, p. 763) – concentrou todos os seus esforços no estudo do que faz a materialidade da vida, isto é, a vida biológica, e o que a liga à experiência da vida, isto é, o vivido de modo experiencial. Algo desenvolvido especialmente em *O normal e o patológico* (1966) e em seus *Estudos de história e de filosofia das ciências: concernentes aos vivos e à vida* (1968). Como Paul Rabinow (1996) nos lembra, é, no entanto, a forma no particípio presente (o “vivente”) que controla a forma no particípio passado (o “vivido”). Por outro lado, Hannah Arendt, que Michel Foucault não poderia ignorar, mas que ele nunca cita – na realidade, uma vez ele foi questionado sobre isso e se distanciou cautelosamente da distinção entre relações de poder e dominação, que considerava “um pouco verbal” (1994, p. 589) –, também colocou a vida no centro de seu trabalho, desde a tipologia das três formas de *vita* ativa em *A condição humana*, até a análise crítica do “processo vital” como força motriz da história em *Da Revolução* (1967). É a partir da observação deste encontro perdido entre os dois pensadores e sua necessária complementaridade que Giorgio Agamben (1997) desenvolve sua própria teoria do “homo sacer” e da “vida nua”.

Há uma dupla ausência na obra de Michel Foucault, a desses dois filósofos, para quem a vida estava no coração de uma reflexão epistemológica no primeiro caso, e de uma teoria moral no segundo; e da qual ele não faz nenhum uso ao construir seu conceito de biopolítica. Por mais distantes que

estejam um do outro, Georges Canguilhem e Hannah Arendt mostram convergências surpreendentes. Antes de tudo, em sua formulação: ambos redobram a intensidade significativa da palavra, acrescentando um adjetivo semelhante, o primeiro falando da "vida mesma" (CANGUILHEM, 1966), a segunda da "vida mesma"<sup>3</sup> (ARENDR, 1967). Em segundo lugar, em seu quadro de referência: ambos recorrem a Aristóteles para o material de suas teorias, um para ligar conceito e vida (CANGUILHEM, 1968), e a outra para pensar sentido e vida (ARENDR, 1961). Os dois caminhos que eles abriram – a ciência dos vivos para Georges Canguilhem, a política dos vivos para Hannah Arendt – quase nunca são tomados por Michel Foucault. Tendo em vista o papel crucial que a biologia tem desempenhado desde o século XIX na construção do sujeito humano, e a radicalização, ao longo do século XX, de uma forma de bio-história, este fato não é insignificante.

Uma exceção, entretanto, é sua palestra de 1976 no Collège de France, *É preciso defender a sociedade* (1997). O único momento que poderia ser descrito como trágico em seu trabalho, esta série de palestras reúne a questão biológica e a questão política em torno do tema da "guerra racial". Por um breve momento, a biopolítica, como ele formula, dá direito à violência, à eugenia e ao genocídio, à biologia do racismo e à política do nazismo, à exclusão e extermínio do outro com base na naturalização de sua diferença no mundo ocidental, bem como no império colonial. Em outras palavras, a inscrição da *zoe* no coração da *bios*, se adotarmos a distinção que permanece implícita em Aristóteles (1995), mas que Hannah Arendt (1961) e depois Giorgio Agamben (1997) tornarão explícita e, acima de tudo, heurística: *zoe*, a vida biológica do ser vivo, tanto a do ser humano quanto a do animal; *bios*, vida inscrita num espaço social, específico do ser humano na medida em que ele é um animal político. Este é um caminho obscuro que Michael Taussig (1987) seguiu em sua viagem ao coração das trevas amazônicas e Achille Mbembe (2003) em sua investigação antonímica da necropolítica.

Muito rapidamente, porém, pelo efeito de uma mudança significativa, os cursos seguintes (1989) retomarão o tema do governo das populações (e bens) – segurança, liberalismo – e depois o governo dos corpos (e almas) – sexualidade, prazer. Trajetória que o leva ao cuidado de si como uma questão ética, na qual a política é absorvida (1984b). Quando perguntado sobre esta relação entre ética e política, Michel Foucault respondeu que foi o governo de si que, no final, se tornou o modelo para o governo dos outros, não através da transposição dos mesmos procedimentos,

mas através da fundação de um requisito primário (2001). A vida é subsumida, por assim dizer, na boa vida, assim como a política é subsumida na ética. Na terminologia aristotélica, estamos aqui na boa vida.

O que eu gostaria de retomar é a tensão inaugural entre *zoe* e *bios*, entre vida nua e vida social, que Michel Foucault captou em uma famosa fórmula: “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal em cuja política sua vida de ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 1976, p. 188). É a atualidade desta questão que devemos tentar entender hoje.

## Vias de trabalho abertas

Na medida em que o próprio Michel Foucault se afastou da questão biopolítica após tê-la iniciado, talvez caiba às ciências sociais trazer o projeto de volta. Para a sociologia e a antropologia, este seria um retorno justo, uma resposta à crítica – bastante justificada quando a formulou – que o filósofo dirigiu a estas disciplinas para abordar o poder, sobretudo quando se tratava de nossas sociedades, através de uma sociologia jurídica que assimila o poder ao direito; e quando se tratava de sociedades diferentes, por meio de uma etnologia da norma que vincula o poder à proibição. Da mesma forma que ele tentou reproblematicar o poder, sugiro que hoje precisamos reproblematicar a biopolítica, ou mais precisamente e explicitamente: a política da vida, uma formulação obviamente próxima àquela recentemente proposta por Nikolas Rose (2001) quando falou da “política da própria vida”.

Mas de que tipo de vida estamos falando? Ou, mais precisamente, qual é a extensão do território que pode ser entendido sob a designação de política da vida? Retomando a dupla tradição mencionada acima, podemos dizer que este território se estende da vida dos vivos que Georges Canguilhem estuda, um fato biológico e material, com as representações e práticas que se referem a ele; e à vida dos vivos que Hannah Arendt analisa, uma realidade social e experiencial, com as representações e práticas a que ele dá origem (FASSIN, 2000). O horizonte, por um lado, é o laboratório e a bioinformática, a imunologia clínica e o sequenciamento genético, a reprodução medicamente assistida e a terapia oncológica, como estudado por Paul Rabinow (1999), David Napier (2003), Rayna Rapp (2000) ou Ilana Löwy (1996); por outro lado, é a cidade e o campo, os refugiados e

deslocados, a proteção social e os programas de segurança, como analisado por Giorgio Agamben (2003), Zygmunt Bauman (1998), Liisa Malkki (1995) ou Michel Agier (2002). Um território vasto e heterogêneo que se estende, em suma, da *zoe* à *bios*. A relevância seria justificada não por essa dupla etimologia e pela ambiguidade fundacional da vida, mas, muito mais efetivamente, pelas observações empíricas que exigem uma formulação teórica.

A este respeito, é importante entender que esta polarização não define – e talvez menos do que nunca – domínios com fronteiras estanques. Poderia-se até dizer que a vida não é mais bem compreendida em nenhum lugar do que quando as duas dimensões, o vivo e os vivos, se encontram. É o caso de um conjunto de trabalhos recentes, em particular da antropologia, que se constroem no trânsito entre os lugares da ciência biomédica e os espaços da vida cotidiana. A pesquisa de Adriana Petryna sobre as consequências do desastre de Chernobyl, significativamente intitulada *Life Exposed* [Vida exposta] (2002), revela, através do tratamento social diferenciado das pessoas de acordo com sua exposição à radiação tóxica, a constituição de uma “cidadania biológica”. Por sua vez, a pesquisa de João Biehl sobre uma área periférica de Porto Alegre, simbolicamente publicada sob o título *Vita* (2005), revela as condições da descoberta e do manejo de uma doença degenerativa hereditária entre “expressão genética e abandono social”. Por vincularem vida biológica e social, estas obras, entre *zoe* e *bios*, estão situadas no centro das biopolíticas contemporâneas, constantemente redefinidas.

## Moral e política

É a partir desta perspectiva que desenvolvi meu trabalho sobre a gestão de estrangeiros na França (FASSIN, 2005a) – entre as restrições à imigração legal e o desenvolvimento de uma razão humanitária, entre a retirada do asilo político e a demanda de especialização médica. E sobre a epidemia de AIDS na África do Sul (FASSIN, 2007) – entre a polêmica internacional sobre a origem viral da doença e o sofrimento dos adoecidos relegados às antigas pátrias, entre a batalha pelos medicamentos e a violência dos municípios, entre a pesquisa sobre as vacinas e as acusações de genocídio.

Tal investigação, nas fronteiras da vida nua e social, dos vivos e do vivido, onde a biologia encontra a política, talvez exija uma nova orientação na investigação da biopolítica. Eu chamaria esta orientação de moral, na medida em que não se trata de definir normas e valores, de delimitar o bem e o mal, o justo e o injusto, a verdade e a mentira, mas sim de examinar como estas normas e valores, estas linhas divisórias entre o bem e o mal, o justo e o injusto, a verdade e a mentira, são constituídas em um dado marco histórico e geográfico (FASSIN, 2005b). Note-se, além disso, que o projeto de uma antropologia moral é profundamente coerente com o pensamento de Michel Foucault, particularmente no sentido de ampliar a reflexão crítica de Nietzsche sobre a genealogia da moral, longe do discurso moral da filosofia (1964). Nesse sentido, a reabilitação de uma reflexão moral não significa a renúncia de uma análise política. Pelo contrário, a primeira complementa e enriquece a segunda. Quais são as normas e valores que estão na base da política da vida nas sociedades contemporâneas? Como eles informam a produção e renovação da categoria humanidade, tal como constituída no século XVIII, como espécie – um grupo biológico com as mesmas características –, quanto como o sentir-se pertencente – reconhecimento político de uma pertença comum ao mundo? Estas são as perguntas às quais eu gostaria de dar algumas respostas que parecem estender o pensamento foucaultiano a territórios onde ele parece não querer se aventurar. E é com os mesmos dois filósofos que esta jornada pode ser empreendida.

## O conteúdo das vidas

Em uma observação raramente repetida, Georges Canguilhem destaca um paradoxo que acredito ser crucial para a análise da política da vida:

Tudo acontece como se uma sociedade tivesse “a mortalidade que lhe convém”, já que o número de mortos e sua distribuição pelas diversas faixas etárias traduzem a importância que uma sociedade dá ou não ao prolongamento da vida. Em suma, já que as técnicas de higiene coletiva que tendem a prolongar a vida humana ou os hábitos de negligência que têm como resultado abreviá-la dependem do valor atribuído à vida em determinada sociedade. E é, afinal, um julgamento de valor que se exprime neste número abstrato que é a duração média da vida. A duração média da vida não é duração da vida biologicamente normal, mas é, em certo sentido, a duração de vida socialmente normativa (CANGUILHEM, 1966, p. 103).

Ao contrastar o pensamento do naturalista Buffon, que “considerava o homem pelo mesmo olhar de biólogo que lançava ao coelho ou ao camelo”, e do sociólogo Halbwachs, que “tratava a morte como um fenômeno social”, Canguilhem afirma algo essencial: a quantidade mensurada de vida

como uma realidade demográfica – aquela que é indicada pela expectativa de vida – implica e revela uma qualidade de vida estimada como uma produção social, ou seja, em função das escolhas feitas pela sociedade com relação à preservação da vida. Deste ponto de vista, para usar uma expressão cunhada no século XIX, mas abandonada no século XX, a estatística é sempre uma moral. Também deste ponto de vista, a questão da vida nunca pode ser pensada separadamente da questão da desigualdade.

É o que apontou o presidente sul-africano Thabo Mbeki, com o talento retórico e a postura ideológica pela qual é conhecido, quando, em seu famoso discurso de abertura da conferência internacional sobre AIDS em Durban, em julho de 2000, declara, usando uma imagem expressiva:

No espaço de um dia, os passageiros que vão do Japão para Uganda saem do país com a maior expectativa de vida do mundo, quase setenta e nove anos, e desembarcam em um dos países com o nível mais baixo, apenas quarenta e dois. A distância de um dia por via aérea, mas a diferença de meia vida em terra (FASSIN, 2002, p. 317).

As diferenças não são apenas medidas entre nações, elas podem ser vistas entre as diferentes categorias sociais de um mesmo país. Assim, na França, que ocupa o último lugar da Europa Ocidental neste aspecto, um trabalhador não qualificado de trinta e cinco anos tem uma média de nove anos a menos de vida do que um engenheiro ou um professor da mesma idade. Estes não são de forma alguma os efeitos da disfunção médica, já que a França está em primeiro lugar no que diz respeito ao desempenho do seu sistema de saúde, mas sim às consequências das políticas de justiça social, pois é entre os países ocidentais onde as disparidades de renda são mais altas (LECLERC *et al.*, 2000). Em escala planetária, bem como no nível de uma determinada sociedade, são de fato as escolhas coletivas que determinam em grande parte como será a vida dos vivos.

Na maioria das vezes, essas escolhas são implícitas e é raro um governo democrático hoje declarar publicamente que decidiu fazer alguns viverem menos do que outros, ou mesmo sacrificar alguns para salvar outros. Às vezes, no entanto, eles são explícitos. Este é cada vez mais o caso em situações de guerra. Conforme demonstrado por Michael Ignatieff (2001) a propósito da intervenção das forças da OTAN – na verdade essencialmente o exército dos Estados Unidos – em Kosovo e na Sérvia em 1999, foi tomada uma decisão, a fim de poupar a vida dos pilotos norte-americanos: a de fazer voar seus aviões a uma altitude suficiente para estarem a salvo das defesas antiaéreas de seus

inimigos, o que teve a consequência de tornar os bombardeios muito menos precisos. Como resultado, não houve baixas nas tropas da OTAN, mas os bombardeios causaram 500 mortes entre as populações civis. Na terminologia militar então empregada, a doutrina da “morte zero” implicava a ocorrência inevitável de “dano colateral”. Durante as duas guerras no Iraque, os mesmos princípios – e a mesma linguagem – foram implementados, com consequências muito mais graves, mas o número de mortos nunca foi conhecido, porque ninguém tinha interesse em contá-los.

Pode-se afirmar que estas são situações extremas ou singulares. No entanto, não seria difícil mostrar que governar, inclusive em um mundo ocidental pacífico, é – através de uma infinidade de decisões tomadas, grandes e pequenas, em termos de políticas de proteção social, em sistemas de saúde e educação, controle de imigração e assistência humanitária – fazer escolhas que podem ser qualificadas como “trágicas”, no sentido definido por sociólogos que trabalharam com transplantes de órgãos (CALABRESI; BOBBIT, 1978): escolhas relativas à alocação de bens raros cuja distribuição afeta direta ou indiretamente a duração e qualidade de vida das pessoas. Essa realidade não é, aliás, uma construção que uma visão panorâmica das ciências sociais traria hipoteticamente. É uma experiência vivida ou pelo menos expressa no discurso dos refugiados aqui, dos doentes de AIDS ali, daqueles que veem diariamente o pouco valor que suas vidas têm para a sociedade em que vivem. Foucault, tão consciente da forma como o poder se expressava nas tecnologias de regulação dos seres vivos e tão engajado nas lutas sociais ao lado dos dominados, nunca mediu a relevância teórica da questão das desigualdades em sua conceituação da biopolítica – algo que diz muito de seu desejo de se distanciar das teses marxistas, como muitas vezes explica. A questão teórica é, aliás, mais ampla: trata-se da introdução do materialismo na análise da política da vida, onde o autor dá sobretudo uma leitura que a posteriori se chamaria construtivista. O materialismo que não é apenas, no sentido de Marx, o das condições estruturais que determinam em grande parte as condições de vida dos membros de uma dada sociedade, mas que é também, no sentido de Georges Canguilhem, o da própria substância do viver, de sua materialidade, de sua longevidade, de sua forma e das desigualdades que lhe estão impressas.

## O sentido da vida

Mas há outra dimensão moral da política da vida. Esta não diferencia as vidas, ou seja, as existências dos pobres e dos ricos, dos dominados e dos dominantes, dos fracos e dos poderosos, em termos de quantidade e qualidade. Em seu lugar, distingue a própria vida em seus diferentes significados. Assim Hannah Arendt sublinha como se passa da vida como realidade biológica para a vida como realidade biográfica:

Delimitada por um começo e um fim, esta vida segue um movimento estritamente linear causado pelo mesmo motor biológico que anima todos os seres vivos e que preserva perpetuamente o movimento cíclico natural. A principal característica desta vida especificamente humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem acontecimentos deste mundo, é que ela própria está sempre repleta de acontecimentos que, ao final, podem ser contados, podem fundar uma biografia. É desta vida, *bios* em oposição à simples *zoe*, que Aristóteles disse que é de alguma forma uma espécie de práxis (ARENDR, 1961, p. 143).

A vida que nos contentamos em viver é, portanto, diferente da vida que realmente podemos dizer que vivemos. Entre as duas, a linguagem, que é o que faz o homem, e a cidade, que é o espaço da política. Para Hannah Arendt, a ameaça, tanto dos totalitarismos quanto dos imperialismos, era reduzir o outro – o inimigo, o colonizado, o imigrante, o judeu – de *bios* a *zoe*, da vida social à vida biológica. Os campos marcam o culminar dessa redução, de campos de extermínio nazistas a campos de refugiados contemporâneos, não porque os objetivos sejam os mesmos, mas porque têm em comum o fato de que só reconhecem a vida nua do indivíduo em um caso para matá-lo e, no outro, para salvá-lo.

Contra a afirmação de Giorgio Agamben de que “hoje assistimos a uma separação entre o humanitário e o político” (1997, p. 144), devemos, no entanto, pensar que o humanitário se tornou a forma política por excelência da vida. “Humanitário” deve ser entendido não como o campo autodelimitado pelos agentes das grandes organizações não governamentais, mas como uma categoria baseada no princípio de um tratamento moral da vida humana que se coloca acima de outros valores e é objeto de disputas entre os atores que buscam se apropriar dos benefícios simbólicos (FASSIN, 2006). A evolução das práticas francesas em termos de controle de imigração é demonstrativa a este respeito. Durante a década de 1990, dois fenômenos ocorreram simultaneamente: por um lado, o número de requerentes de asilo que obtiveram o status de refugiado caiu em seis vezes

após a queda do número de processos apresentados e, principalmente, da queda nas taxas de aceitação administrativa; por outro lado, o número de estrangeiros que solicitam a regularização por doença grave que não pode ser tratada no país de origem aumentou em sete vezes (FASSIN, 2001). Este duplo desenvolvimento, que também funciona como um sistema de vasos comunicantes, já que alguns dos requerentes de asilo rejeitados conseguiram obter a desejada autorização de residência após perícia médica, marca claramente uma mudança de legitimidade na política da vida. Passando de um reconhecimento da vida do cidadão testado pela violência, muitas vezes pela atuação militante, para o reconhecimento da vida do paciente afetado em seu corpo, ou seja, de uma vida política para uma vida biológica, de uma vida que é contada a uma administração para atestar uma história de perseguição a uma vida que é exposta na frente de um médico para mostrar uma patologia. Não é desimportante notar que o procedimento de regularização de problemas de saúde, introduzido na prática e depois na lei, durante esta década, foi inicialmente denominado de “razão humanitária”, beneficiando nesta formulação do apoio consensual de todos os parlamentares, de todos os partidos combinados. Não faltariam ilustrações dessa interferência do humanitarismo na política.

Provavelmente, aliás, não compreendemos suficientemente até que ponto essa reconfiguração do espaço moral foi a questão central das controvérsias que dilaceraram a sociedade sul-africana e que, em particular, se opuseram ao governo e aos ativistas na questão da AIDS (FASSIN, 2003a). Essa violenta polêmica tornou-se um simples confronto entre teses heterodoxas e saberes médicos, entre verdade e erro, entre má-fé e boa ciência. Na realidade, mais do que epistemológico e ideológico – o que também era – as apostas eram morais e políticas. O confronto se deu entre duas concepções do melhor tratamento da vida (FASSIN, 2003b). Por um lado, ativistas, médicos, pesquisadores e até mesmo a indústria farmacêutica destacaram o risco de transmissão do vírus de mãe para filho e defenderam a ideia simples e forte de que os medicamentos podem prevenir a contaminação dos recém-nascidos. Por outro lado, os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social, especialistas em saúde pública e serviço social, notaram as enormes disparidades e disfunções do sistema de saúde herdadas do *apartheid* e sublinharam o risco de aumento das desigualdades através da introdução prematura dos antirretrovirais. Para alguns, qualquer vida salva valia por si mesma. Para outros, era preciso defender a justiça, tornar o sistema de saúde justo e funcional e, sobretudo, dar proteção social aos pacientes mais necessitados. A política da vida sagrada dos

primeiros foi aclamada por todos. A política de vida justa deste último foi amplamente condenada. No final, a razão humanitária prevaleceu sobre a preocupação com a equidade, mas, uma vez que o governo foi ordenado a distribuir os medicamentos, ativistas e médicos perceberam o quão difícil e desigual permanecia o acesso aos antirretrovirais.

A gestão dos refugiados na França e o tratamento da AIDS na África do Sul envolvem políticas de vida que, para além das diferenças óbvias em termos de questões e contextos, fazem parte da mesma configuração moral em que a vida física se impõe como valor superior e a razão humanitária como um ideal ético. Isso significa que mais do que o biopoder, que é um poder sobre a vida, o estudo das sociedades contemporâneas nos convida a considerar a biolegitimidade<sup>4</sup>, que é a legitimidade da vida, ou seja, o reconhecimento da vida biológica como um bem supremo. De um conceito a outro, é – para pensar mais uma vez com Michel Foucault – uma nova problematização da vida que se realiza. Não se trata de entender como ela é moldada, regulada, normalizada. Trata-se, em uma abordagem muito diferente e quase oposta, de entender como ela se encaixa de maneira complexa, incerta, e ambígua no coração de nossos sistemas de valores e ações, de nossas economias morais e políticas.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer I: Le pouvoir souverain et la vie nue**. Paris: Seuil, 1997.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer II: État d'exception**. Paris: Seuil, 2003.
- AGIER, Michel. **Aux bords du monde, les réfugiés**. Paris: Flammarion, 2002.
- ARENDT, Hannah. **Condition de l'homme moderne**. Paris: Calmann-Lévy, 1961.
- ARENDT, Hannah. **Essai sur la révolution**. Paris: Gallimard, 1967.
- ARISTOTE. **La politique**. Édition établie par J. Tricot. Paris: Vrin, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalization: The Human Consequence**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. London: Sage, 1992.
- BIEHL, João. **Vita: Life in a Zone of Abandonment**. Berkeley: University of California Press, 2005.
- CALABRESI, Guido; BOBBIT, Philip. **Tragic Choices: The Conflicts Society Confronts in the Allocation of Tragically Scarce Resources**. New York: Norton and Company, 1978.
- CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- CANGUILHEM, Georges. **Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie**. Paris: Vrin, 1968.
- CASTEL, Robert. **La gestion des risques: De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse**. Paris: Minuit, 1981.
- CONRAD, Peter. Medicalization and social control. **Annual Review of Sociology**, v. 18, p. 209-232, 1992.
- DEAN, Mitchell. **The Constitution of Poverty: Toward a Genealogy of Liberal Governance**. London: Routledge, 1991.
- DONZELOT, Jacques. **L'invention du social**. Paris: Fayard, 1984.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Un parcours philosophique au-delà de l'objectivité et de la subjectivité**. Paris: Gallimard, 1984.
- EWALD, François. **L'État-providence**. Paris: Fayard, 1986.
- FASSIN, Didier. Entre politiques de la vie et politiques du vivant. **Anthropologie et sociétés**, numéro spécial Terrains d'avenir, v. 24, n. 1, p. 95-116, 2000.
- FASSIN, Didier. The Biopolitics of Otherness: Undocumented Immigrants and Racial Discrimination in the French Public Debate. **Anthropology Today**, v. 17, n. 1, p. 3-7, 2001.

FASSIN, Didier. Le sida comme cause politique. **Les Temps Modernes**, numéro spécial L'Afrique et la mondialisation, n. 620, p. 429-448, 2002.

FASSIN, Didier. The Embodiment of Inequality: A Political Anthropology of Aids in Southern Africa. **EMBO Reports**, numéro spécial Science and Society, v. 4, n. 1, p. S4-S9. 2003a.

FASSIN, Didier. Sovereignty vs. Biolegitimacy: The Contradictory Foundations of the Politics of AIDS. **Debate**, South Africa, p. 23-26, août. 2003b.

FASSIN, Didier. Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France. **Cultural Anthropology**, v. 20, n. 3, p. 362-387, 2005a.

FASSIN, Didier. L'ordre moral du monde: Essai d'anthropologie de l'intolérable. In: BOURDELAIS, P.; Fassin, D. (dir.). **Les constructions de l'intolérable**. Paris: La Découverte, 2005b. p. 17-50.

FASSIN, Didier. L'humanitaire contre l'État, tout contre. **Vacarme**, numéro spécial Politique non gouvernementale, v. 34, p. 15-19, 2006.

FASSIN, Didier. **When Bodies Remember**: Experience and Politics of Aids in the Post-Apartheid. Berkeley: University of California Press, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la clinique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

FOUCAULT, Michel. **La volonté de savoir**: Histoire de la sexualité, tome I. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Les usages des plaisirs**: Histoire de la sexualité, tome II. Paris: Gallimard, 1984a.

FOUCAULT, Michel. **Le souci de soi**: Histoire de la sexualité, tome III. Paris: Gallimard, 1984b.

FOUCAULT, Michel. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: FOUCAULT, Michel. **Un parcours philosophique**. Dreyfus H. et P. Rabinow P. (dir.). Paris: Gallimard, 1984c. p. 296-321.

FOUCAULT, Michel. **Résumé des cours 1970-1982**. Paris: Collège de France-Julliard, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**, tome IV. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Il faut défendre la société**: Cours au Collège de France 1975-1976. Paris: Gallimard-Seuil/Coll. Hautes Études, 1997.

FOUCAULT, Michel. **L'herméneutique du sujet**: Cours au Collège de France 1981-1982. Paris: Gallimard-Seuil/Coll. Hautes Études, 2001.

IGNATIEFF, Michael. La doctrine militaire américaine, nouvelle version. 1re parution dans la New York Review of Books, 20 juillet 2000. **Esprit**, n. 6, p. 110-124, 2001.

LECLERC, Annette *et al.* **Les inégalités sociales de santé**. Paris: Inserm-La Découverte, 2000.

LOCK, Margareth. **Twice Dead**: Organ Transplants and the Reinvention of Death. Berkeley: University of California Press, 2002.

- LOWY, Ilana. **Between Bench and Bedside**: Science, Healing and Interleukin-2 in a Cancer Ward. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- MALKKI, Liisa. **Purity and Exile**: Violence, Memory and National Cosmology among Hutu Refugees. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 215, n. 1, p. 11-40, 2003.
- MEMMI, Dominique. **Faire vivre et laisser mourir**: Le gouvernement contemporain de la naissance et de la mort. Paris: La Découverte, 2003.
- NAPIER, David. **The Age of Immunology**: Conceiving a Future in an Alienating World. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **La généalogie de la morale**. Paris: Mercure de France, 1964.
- PETRYNA, Adriana. **Life Exposed**: Biological Citizens after Chernobyl. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- PINELL, Patrice. Modern Medicine and the Civilizing Process. **Sociology of Health and Illness**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 1996.
- RABINOW, Paul. **Essays on the Anthropology of Reason**. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- RABINOW, Paul. **French DNA**: Trouble in Purgatory. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- RAPP, Rayna. **Testing Women, Testing the Fetus**: The Social Impact of Amniocentesis in America. New York: Routledge, 2000.
- ROSE, Nikolas. **Governing the Soul**: The Shaping of the Private Self. London: Routledge, 1989.
- ROSE, Nikolas. The Politics of Life Itself. **Theory, Culture and Society**, v. 18, n. 6, p. 1-30, 2001.
- TAUSSIG, Michael. **Shamanism, Colonialism, and the Wild Man**: A Study in Terror and Healing. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- TURNER, Bryan. **Regulating Bodies**: Essays in Medical Sociology. London: Routledge, 1992.
- VIGARELLO, Georges. **Le corps redressé**: Histoire d'un pouvoir pédagogique. Paris: Delarge, 1978.

## NOTAS

---

1 A versão original deste texto foi publicada na revista *Sociologie et sociétés*, v. 38, n. 2, p. 35-48, 2006. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1900-v1-n1-socsoc1813/016371ar/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

2 Didier Fassin é atualmente professor de ciências sociais na cátedra James D. Wolfensohn no Institute for Advanced Study de Princeton e diretor de estudos de antropologia política e moral na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) em Paris.

3 N.T.: No Brasil, alguns autores têm adotado “vida mesma” para ambas as expressões. No entanto, há uma sutil diferença na expressão em francês. Canguilhem refere-se a “vie elle-même” [vida ela mesma] e Arendt refere-se a “vie même” [vida mesma].

4 N. T.: Fassin chama de “biolegitimidade” o modo como se dá atualmente o acesso às políticas sociais dos governos. Para ele, a produção de direitos, de reconhecimento e de acesso a serviços e atendimento por parte do Estado estão atreladas ao modo como o Estado disponibiliza atendimento aos sujeitos precários, ou seja, exigindo deles enunciados e formulários que atestem um status, uma condição, uma internalização da dependência e uma total rendição aos aparelhos de correção e controle.

# Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

*From totalitarian evil to the teaching of art:  
institutional violence promoted by the Ministry  
of the Woman, Family and Human Rights*

*Del mal totalitario a la educación artística:  
la violencia institucional impulsada por el  
Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos  
Humanos*

Tiago de Brito Cruvinel

Instituto Federal de Minas Gerais

E-mail [tiago.cruvinel@ifmg.edu.br](mailto:tiago.cruvinel@ifmg.edu.br):

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1808-0753>

## RESUMO:

Este artigo visa analisar três produções acadêmicas, financiadas pelo governo Bolsonaro, que pretendem produzir violências institucionais contra estudantes dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, bem como cercear a liberdade de ensinar das professoras e dos professores de arte no que diz respeito a gênero, sexualidade, raça, natureza e classe social. Conclui-se que, diante do mal totalitário, é necessário entender como a extrema direita tem articulado suas políticas educacionais, de modo a criar uma frente de resistência cada vez mais forte. Além disso, problematiza-se também o direito das famílias de educarem seus filhos e filhas a partir de valores e crenças que geram situações desumanas em sala de aula, no contexto da educação formal.

**Palavras chave:** *Mal totalitário. Ensino de arte. Gênero. Resistência. Bolsonaro.*

---

CRUVINEL, Tiago de Brito. Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41805>>

#### ABSTRACT:

This paper aims to analyze three academic pieces, financed by the Bolsonaro government, that seek to produce institutional violence against the sexually dissident and gender disobedient students, as well as to restrict the art teachers' liberty to teach in respect to gender, sexuality, race, nature and social class. One can conclude that, facing this totalitarian evil, it is necessary to understand the way in which the extreme right has been articulating its educational policies, so that we can create a strong resistance. Beyond that, in the context of formal education, the families' right to educate their children from values and beliefs that generate inhumane situations in the classroom is also problematized.

**Keywords:** *Totalitarian Evil. Art Teaching. Resistance. Bolsonaro.*

#### RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar tres producciones académicas, financiadas por el gobierno de Bolsonaro, que buscan producir violencia institucional contra disidentes sexuales y estudiantes desobedientes de género, así como cercenar la libertad de enseñanza de los profesores y las profesoras de arte en lo referente al género, la sexualidad, la raza, la naturaleza y clase social. Se concluyó que, frente al mal totalitario, es necesario comprender cómo la extrema derecha ha articulado sus políticas educativas, para crear un frente de resistencia cada vez más fuerte. Además, también se cuestiona el derecho de las familias a educar a sus hijos e hijas con base en valores y creencias que generan situaciones inhumanas en el aula de clase, en el contexto de la educación formal.

**Palabras clave:** *Mal totalitario. Educación artística. Género. Resistencia. Bolsonaro.*

## Introdução

No momento em que tive acesso ao livro *Por uma infância protegida: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes* (BRASIL, 2021), de iniciativa do governo federal, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, percebi que não se tratava de um livro a ser menosprezado por nós, docentes da área de artes da educação básica ou dos cursos de licenciatura das universidades públicas.

O discurso anti-ciência, resultado do novo irracionalismo, deixou de ser um discurso informal, muitas vezes raivoso, escrito apenas nas redes sociais, e passou a ser um discurso institucional e organizado em formato de artigos acadêmicos com ampla circulação em âmbito nacional. Todos os textos publicados no livro (BRASIL, 2021) são resultantes de palestras que fizeram parte de quatro fóruns nacionais: “Proteção de crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual no contexto de pornografia na internet” (2020); “Letalidade infantojuvenil” (2020); “Drogas na infância e na adolescência” (2020); e “Violência institucional contra crianças e adolescentes” (2021). Além da publicação das palestras, no livro constam textos categorizados como boas práticas, que contribuem para a construção de políticas públicas no tema de cada fórum. Há, ainda, a divulgação de relatórios sistematizados a partir de oficinas realizadas nas cinco regiões do Brasil. Esses relatórios, segundo a publicação, são “resultantes do diálogo, escuta e compartilhamento de experiências e boas práticas ocorridos de forma regionalizada, multidisciplinar e intersetorial” (BRASIL, 2021, p. 73).

Como será exposto, as publicações (BRASIL, 2021) aparentam tratar-se de um saber seguro e confiável, mas validam e apoiam, com uma suposta roupagem acadêmica, a homofobia, a transfobia, o racismo estrutural e a perseguição religiosa de matrizes africanas. Colocam-se, ainda, todas as crianças e os adolescentes dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, nas escolas públicas brasileiras, frente à violência institucionalizada, contra quem se é, com o aval do governo Bolso-

naro. Também ficará evidente que as chamadas boas práticas são de caráter ideológico conservador. Os textos reafirmam, inclusive, a perseguição política aos grupos progressistas na educação brasileira. Assim, o objetivo deste artigo é analisar os discursos conservadores produzidos academicamente pelo atual governo (2022), que estimulam a violência contra estudantes dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, e mostrar, também, como o discurso conservador, institucionalizado pelo Estado<sup>1</sup>, atua no cerceamento da liberdade de ensinar do docente em arte, no que diz respeito aos estudos de gênero, sexualidade, raça, natureza e classe social.

## **Ceticismo científico brasileiro**

O ataque às instituições, como a escola e a universidade, tem sido marca do governo Bolsonaro. Uma das autoras do livro supracitado, Inez Augusto Borges<sup>2</sup> (BRASIL, 2021), inicia a discussão sobre a violência institucional no ambiente escolar dizendo que: “os valores humanos estão sendo violentados e destruídos e tal destruição é aclamada nos círculos acadêmicos, sociais e políticos como filosofia desconstrucionista, pós-moderna e progressista” (BORGES, 2021, p. 348).

O ceticismo científico brasileiro não nasceu apenas por meio de notícias fraudulentas<sup>3</sup> ou comentários nas redes sociais. A desconfiança na política brasileira tem sido orquestrada pelo governo Bolsonaro, de maneira nunca antes vista. Trata-se de uma desconfiança criada com roupagem científica. Isto é, através de publicações oficiais, seminários e fóruns espalhados por todo o Brasil, pesquisas estão sendo realizadas e apresentadas por diferentes pesquisadoras e pesquisadores, com formações distintas, como psicologia, medicina, ciências sociais etc., que visam apenas às chamadas boas práticas, de modo que negam a ciência quando ela não está ligada aos valores da extrema direita, no campo político; aos valores conservadores, no campo religioso; e aos projetos neoliberais de privatização do Estado.

Portanto, ao negar a ciência, quando compreendida como progressista, pós-moderna, desconstrucionista, e contestar aquilo que já havia sido comprovado na esfera do conhecimento seguro, a exemplo da importância da vacinação, utilizando-se de ferramentas governamentais e científicas, produz-se não somente um ceticismo científico na população em geral como também criam-se violências institucionalizadas contra pesquisadoras, pesquisadores e docentes que divergem do governo Bolsonaro.

---

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41805>>

Nessa luta de ter que comprovar o óbvio, que a Terra é redonda, que ideologia de gênero não existe, que a vacinação é importante para a saúde de todos, gera-se desconfiança na população, por meio da desvalorização da ciência como projeto político e da escola como espaço de defesa da dignidade humana. Essa desconfiança chegou nas escolas públicas brasileiras e as alunas e os alunos passaram a questionar tudo aquilo que é ensinado em sala de aula pelo corpo docente. Duvida-se de tudo, não como uma prática filosófica sofista, mas como fruto do novo irracionalismo, de modo a resguardar os valores religiosos, políticos e neoliberais.

Miguel Lago<sup>4</sup>, no podcast *Ilustríssima conversa*<sup>5</sup>, em abril de 2022, argumenta que a linguagem de Bolsonaro, assim como as ações políticas de seu governo no campo da educação, não têm qualquer tipo de limitação ética do ponto de vista da dignidade humana. Isto é, tudo passa a ser possível de ser dito, inclusive contradizer fatos históricos, como afirmar, por exemplo, que o nazismo era de esquerda<sup>6</sup>. Nesse sentido, se Bolsonaro pode dizer qualquer coisa, sem com isso receber qualquer tipo de sanção na esfera jurídica, ele ganha a permissão para questionar e modificar aquilo que vinha sendo construído como marco civil civilizatório, a exemplo do respeito às diferenças sexuais. Essa permissividade passa a ser dada também a todas e todos que compõem os cargos administrativos e políticos do governo.

Ainda no podcast citado, Heloisa Starling<sup>7</sup> acrescenta a seguinte reflexão:

No momento em que começa a haver a degradação da sociedade, na ordem da participação efetiva, comunitária, da política brasileira, se instaura um grande problema, afinal, quantos de nós não ouvimos frases do tipo “Político é tudo igual. Nada vai mudar. Rouba, mas faz”.

Essa ausência de participação política, que, segundo Starling, leva à degradação da sociedade, fez com que a população, de modo geral, não fizesse análises profundas sobre aquilo que foi dito pela extrema direita durante o governo Bolsonaro. Voltemos à frase citada acima: “os valores humanos estão sendo violentados e destruídos e tal destruição é aclamada nos círculos acadêmicos, sociais e políticos como filosofia desconstrucionista, pós-moderna e progressista” (BORGES, 2021, p. 348). Essa frase não pode ser lida de maneira superficial, ela precisa ser vista a partir da gravidade que

representa. Gravidade que se acentua, pois não se trata de uma opinião escrita em um blog pessoal ou em uma rede social. É a elaboração de um tipo de pensamento que se utiliza da máquina pública, com forte poder de divulgação e circulação nas secretarias de educação e saúde do Brasil.

Ainda de acordo com Heloísa Starling, se nós mantivermos a análise da linguagem bolsonarista apenas na esfera do superficial e não nos atentarmos para a sua gravidade, não perceberemos a articulação que há entre o mal e a política, o que Starling chama de mal totalitário, isto é, “a forma como a linguagem funciona para esgarçar a consciência e borrar as fronteiras entre a realidade e a mentira”<sup>8</sup>.

Se não considerarmos, por exemplo, que é uma mentira grave a afirmação de que “os valores humanos estão sendo violentados e destruídos nos círculos acadêmicos”, corremos o risco de destruímos a consciência social. Para Starling, é justamente essa destruição que criará um vazio de pensamento, de forma que as fronteiras serão tão opacas que o pensamento crítico deixará de existir e tudo passará a ser opinião – ainda que supostamente referenciada –, ou seja, não haverá mais o conhecimento na esfera da dignidade social.

Por esse motivo, farei uma análise dos pontos falaciosos presentes em três artigos do livro *Por uma infância protegida: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes* (BRASIL, 2021), contestando o mal totalitário – aproprio-me das palavras de Starling –, cujo objetivo é a destruição da consciência humana e coletiva nas escolas e universidades públicas brasileiras e, conseqüentemente, a promoção da violência institucional contra as crianças e os adolescentes dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. Além disso, busca o cerceamento da liberdade do docente em arte de abordar conteúdos na perspectiva dos estudos de gênero, sexualidade, raça, natureza e classe social.

## O desconstrucionismo da ciência

Inez Augusto Borges atribui aos círculos acadêmicos, sociais e políticos progressistas o esvaziamento dos discursos, da lógica, da retórica e das palavras. Em outros termos, para a pesquisadora, se as palavras importam, porque são elas que constroem os discursos e as ideias, os grupos progressistas “visam a destruição ou cancelamento da civilização humana [quando] atacam violen-

tamente a objetividade das evidências, atacando e violentando a objetividade das palavras e dos discursos. Toda violação é uma forma de violência” (BORGES, 2021, p. 349). E complementa: “deve ser lembrado que os dicionários também têm servido ao movimento desconstrucionista e que é necessário o uso de dicionários clássicos para nos socorrer” (BORGES, 2021, p. 349).<sup>9</sup>

Ainda segundo a autora, “a usurpação da história é, assim, uma forma de violência institucional e ideológica e essa violência tem causado muitas outras formas de violência” (BORGES, 2021, p. 358). É claro que concordamos que toda violação é uma forma de violência e que o apagamento dos fatos históricos é uma forma de violência institucional e ideológica. Contudo, o que a pesquisadora nos faz acreditar é que “toda história da civilização ocidental tem sido desconstruída. Toda a história tem sido contada em termos meramente econômicos” (BORGES, 2021, p. 358).

Nesse sentido, ela apresenta os seguintes argumentos, que foram colocados em tópicos para facilitar a contra-argumentação:

- Ensinou-se desde os primeiros anos escolares que pessoas com determinada cor de pele sempre foram opressoras e outras, com outra cor, sempre foram oprimidas.
- É ensinado que toda história pode e deve ser explicada em termos de interesses de classes.
- É dito que os ingleses mudaram as leis, abolindo uma violência institucional, a escravidão, para imporem outra violência, a do capitalismo de consumo.
- As crianças são levadas a crer que a motivação para os movimentos abolicionistas sempre foi [sic] o poder e a economia, e nunca as razões da consciência e fé.
- É ensinado para crianças e jovens que todo o progresso da humanidade, de modo especial no que diz respeito às liberdades e aos direitos humanos, não tem nada a ver com pessoas que enfrentaram a violência, muitas vezes com sacrifício de seu próprio conforto e prestígio pessoal e outras vezes com risco da própria vida, simplesmente por convicção de que era este o seu dever como ser humano.
- Fica claro que esta forma de educação é, em si mesma, outra forma de violência institucionalizada. Jovens e crianças não têm heróis. Tem lhes sido usurpada a possibilidade de se espelharem em homens e mulheres de qualquer raça, cor ou religião, os quais lutaram contra a violência institucional e ideológica por causa do amor à humanidade, por desapego a sua própria condição social e por lealdade a uma visão de mundo e a um conjunto de princípios mais elevados que considera a dignidade humana como valor inegociável.

– Tem sido negado às crianças e aos jovens o conhecimento de histórias que não se enquadram na definição de sociedade como contínua luta de classes (BORGES, 2021, p.347-360).

De modo resumido, a autora utiliza argumentos que, se lidos de maneira superficial, tendem a criar uma perspectiva de educação que desconsidera o racismo estrutural e as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista no Brasil contemporâneo. São as pessoas brancas que detêm o poder político, social e econômico neste país. Não se trata de dizer que toda pessoa branca é opressora, mas de reconhecer os privilégios que a cor branca traz para esse sujeito e que tais privilégios ainda mantêm as estruturas sociais de poder por meio da cor da pele.

É evidente também que a abolição da escravidão não deixou de produzir violências contra as pessoas pretas que não possuem meios de sobrevivência. Ainda hoje é possível ver que moradoras e moradores de rua são pessoas pretas e pardas sem escolaridade e provenientes de zonas periféricas. A violência contra elas continua sendo exercida na medida em que esses corpos são invisíveis para o Estado.

Ainda que possam ter havido pessoas brancas pertencentes à elite da época que decidiram lutar a favor dos movimentos abolicionistas por consciência social e política, foram exceções à regra, pois, se a consciência e a fé fossem premissas para a modificação da consciência humana, a escravidão legalizada não teria durado quase quatrocentos anos no Brasil.

Quanto à ideia de que jovens e crianças não têm heroínas e heróis, isso não é verdade<sup>10</sup>. Há muitos meninos, por exemplo, que buscam nos jogadores de futebol um espelho a ser seguido. Contudo, essa forma de idolatria não se baseia apenas na habilidade de saber jogar e conquistar prêmios, mas no fato de esses jovens se verem representados naquele que venceu, uma vez que os jogadores brasileiros, em sua maioria, são jovens pretos periféricos. Por qual motivo os jovens e as crianças não se inspiram em outros tipos de heroínas e heróis? Pelo simples fato de não se verem representados nas áreas de alto reconhecimento da sociedade, como o curso de medicina<sup>11</sup>.

Por fim, a negação dos jovens ao conhecimento histórico que não parta da definição de sociedade como contínua luta de classes nada mais é do que perceber que as desigualdades sociais têm marcadores sociais: raça, gênero, sexualidade e classe. É por esse motivo que tais marcadores são

fundamentais e inseparáveis para o estudo do conhecimento. Qualquer tentativa de estudar a história sob outro viés é demarcar a posição do homem – branco, cisgênero, rico – como o verdadeiro detentor do poder e das narrativas humanas.

Contra-argumentar os posicionamentos de Inez Augusto Borges, ainda que de maneira bem resumida neste artigo, é importante, uma vez que é fácil que não se perceba que o que está propondo é o estudo pelo mérito, o conhecimento histórico para além do racismo, as conquistas sociais para além das lutas de classe etc. Ao colocar esse discurso de maneira organizada em uma publicação de âmbito nacional, produzida pelo governo Bolsonaro, o impacto é muito maior do que seria um texto ou discurso informal nas redes sociais. Trata-se de legitimar discursos que irão nos conduzir à meritocracia e à inexistência do racismo estrutural no Brasil e que, conseqüentemente, afetam o cotidiano das práticas escolares da docência em arte.

### **“Ideologia: desserviço na educação da criança e do adolescente”**

O segundo artigo, resultado do Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes, escrito por Ana Caroline Campagnolo<sup>12</sup> e David Rossler Amato<sup>13</sup> (2021), visa apresentar três casos que aconteceram no estado de Santa Catarina e que, segundo eles, dizem respeito a abuso político-ideológico, intolerância religiosa e erotização de crianças. “Três diferentes formas por meio das quais um professor pode violar tais direitos [direitos humanos] e ofender seus alunos e as famílias de origem de cada estudante” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 363). Além disso, os autores também se concentram na conceituação da teoria de gênero<sup>14</sup>, que, de acordo com eles, está “sendo aplicada à revelia dos interesses da comunidade e das famílias” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 363).

O texto inicia-se com uma crítica ao governo do PT, em que, na sua época, as instituições ligadas aos direitos humanos “não se referiam a ‘coisas sérias’, mas a delírios de lideranças distantes da realidade da maioria da população vitimada em seus direitos universais” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 362-363). E continua: “as esperanças se renovaram [alusão ao governo Bolsonaro] quando este ministério [Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos] voltou sua atenção para todos os brasileiros verdadeiramente afetados pela urgência do respeito aos seus direitos” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 363). Por seres humanos vulneráveis, mencionam-se “as famílias em geral, o

---

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41805>>

cidadão e o pai trabalhador, a mãe atarefada, as crianças em idade escolar, o peculiar e vulnerável adolescente” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 363). Ficaram fora dessa lista pessoas dissidentes sexuais, desobedientes de gênero, moradores de rua, indígenas, trabalhadoras e trabalhadores sexuais e outras minorias que, como é sabido, não são dignas de direitos humanos para os bolsonaristas.

O primeiro estudo de caso apresentado por Campagnolo e Amato (2021) foi um vídeo, produzido em outubro de 2018, em que uma professora foi gravada criticando aqueles que iriam votar no candidato Bolsonaro à eleição presidencial. O segundo, de uma aula de educação sexual em que a mãe de uma estudante denunciou a professora de ciências que ensinou aos estudantes, de cerca de doze anos de idade, como ocorre o processo de gravidez, a importância da camisinha etc. De acordo com a mãe, tais ensinamentos eram contrários à crença religiosa da família. “Esses abusos também podem acontecer motivados por intolerância religiosa, quando o professor age com flagrante desrespeito às crenças e convicções apresentadas pelo aluno a partir da formação moral constituída em sua vivência familiar” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 372). O terceiro caso diz respeito à crítica direcionada à teoria de gênero, a partir da fala da Ministra Damares Alves, ao afirmar que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”. Segundo os autores, “a chamada ‘ideologia de gênero’ reinterpreta a história sob uma perspectiva neomarxista, em que a mulher se identifica com a classe oprimida e o homem com a opressora [...]” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 375). E acrescentam que “o novo feminismo quer eliminar a família biológica” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 376).

A preocupação dos autores nunca foi com o conteúdo em sala de aula, mas com as críticas ao governo Bolsonaro e às suas ideologias. Há uma perseguição política aos professores de esquerda, com uma suposta preocupação em relação aos conteúdos. Se a docente estivesse defendendo o governo Bolsonaro, não haveria nenhum problema de caráter político-ideológico na prática docente. Ou, ainda, se a docente estivesse a favor da igreja cristã, contra o aborto e o casamento gay, tampouco seria alvo de crítica dos que defendem a estrita transmissão de conteúdo.

Repetidas vezes já foram apresentados argumentos que justificam a importância da educação sexual nas escolas, como a gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, abuso sexual e, ainda, a relevância de se mostrar o espectro da sexualidade, uma vez que isso evita que a criança e

o adolescente se percebam como errada e errado caso sua sexualidade fuja à esfera da cisheterossexualidade. Isso também evita o bullying nas escolas, já que a sexualidade passa a não ser tabu e é priorizado o acolhimento à diferença. Entretanto, a extrema direita não quer nos escutar, prefere dizer que falar de gênero nas escolas é erotização das crianças. Prefere, ainda, definir nossas práticas escolares como “ideologia de gênero”, uma vez que isso auxilia na manutenção dos papéis sociais em um regime de poder governado por homens, brancos, heterossexuais e cisgêneros.

## **Como um conservador acha que devemos ensinar**

O terceiro artigo a ser criticado (MOREIRA, 2021) tem um peso político e educacional maior, não somente pela formação de seu autor, mas por ele construir um argumento, com base na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos, que leva ao cerceamento da liberdade de ensinar. Tal cerceamento acarretará, ou já acarreta, o silenciamento de docentes em artes diante de temas importantes como gênero, sexualidade, raça, natureza e classe social.

Em seu artigo, Alexandre Moreira<sup>15</sup> constrói um discurso que visa à desvalorização da educação básica, a fim de mostrar a nossa incapacidade de ensinar bem crianças e adolescentes. Esse discurso é tangenciado por valores conservadores da extrema direita. O inimigo já não é mais o medo da violência nos espaços escolares públicos e da marginalidade, o inimigo passou a ser, como já sabemos, a “ideologia de gênero” em sala de aula, que pode ocorrer tanto na esfera pública quanto privada.

O texto de Moreira apresenta um ponto com o qual concordo plenamente: a “doutrinação vai contra os interesses de autonomia da criança e adolescente” (MOREIRA, 2021, p. 394). A autonomia é vista como “um modo de conquista da criança e do adolescente para determinado modo de pensar e de ver a vida” (MOREIRA, 2021, p. 394). O argumento apresentado que, a princípio, parece ser interessante, não o é, uma vez que o autor não considera a família capaz também de doutrinar e ser responsável por inúmeras violências físicas e psicológicas contra as crianças e os adolescentes.

Quando uma família conservadora, por exemplo, não aceita sua filha ou seu filho dissidente sexual ou desobediente de gênero, comete uma série de violências contra esse corpo, de tal modo que a autonomia poderá ser conquistada somente quando essa criança ou esse adolescente conseguir se

---

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41805>>

emancipar dos regimes de opressão gerados pelo seu núcleo familiar. A família não é um lugar, necessariamente, e sob todas as circunstâncias, sagrado e intocável. Se assim o fosse, não veríamos casos de pais e mães que assassinam suas filhas e seus filhos. A família não está isenta de cometer crimes e violências físicas e psicológicas contra suas crianças e seus adolescentes.

Não se pode mais aceitar os valores conservadores nas escolas públicas sob a premissa da liberdade de expressão e da crença religiosa. Nenhuma família poderia ter o direito de defender valores, em seu núcleo familiar, que sejam contra os direitos humanos. Isto é, o exercício da liberdade individual não pode se sobrepor à dignidade da pessoa humana. Assim, precisamos parar de aceitar que as famílias conservadoras possam ser preconceituosas em relação a gênero, raça, sexualidade e classe social. Por um momento, nós docentes normalizamos o direito das famílias de educarem seus filhos e suas filhas com base no respeito aos seus valores e às suas crenças pessoais. Contudo, isso está gerando uma situação desumana em sala de aula. Se proteger os valores da família conservadora é fingir que o racismo estrutural não existe, que o patriarcado não figura como um dos piores regimes de opressão e que nós não somos regidos pelo sistema cisheteronormativo, talvez seja o caso de não validarmos tais valores conservadores na escola.

Temos acompanhado alguns discursos, após o primeiro turno das eleições, de que a esquerda deveria se aproximar mais das igrejas evangélicas, visto que elas são o reduto de mulheres pobres que vão em busca de segurança para seus filhos e suas filhas. Particularmente, não acredito que a esquerda tenha que entrar em diálogo com as igrejas, ainda mais pensando em um estado laico. Há um discurso muito romantizado sobre o papel das igrejas na sociedade. O que se vê, principalmente nas igrejas evangélicas vinculadas à extrema direita, é a utilização do povo para enriquecimento e manutenção das estruturas de poder.

O diálogo com as mulheres pobres e evangélicas que votam na extrema direita precisa ocorrer via emancipação, em todos os sentidos: religioso, político, intelectual e social. A solução é o diálogo via educação. Hoje, por exemplo, qualquer diálogo com a igreja é abrir mão dos direitos humanos dos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. Assim, o diálogo com os pastores e padres conservadores pressupõe o apagamento das nossas vidas. Qualquer tentativa de dialogar, nesse contexto, será abdicando de conquistas na esfera humana. Há que se lutar, cada vez mais, para a separação do Estado em relação às igrejas<sup>16</sup>.

---

CRUVINEL, Tiago de Brito. **Do mal totalitário ao ensino de arte: violência institucional promovida pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41805>>

Ainda sobre o diálogo com as famílias conservadoras, muitos de nós, professoras e professores de arte, estamos com dificuldade, por exemplo, de trabalhar a cultura afro-brasileira, mesmo sabendo da obrigatoriedade do estudo das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena<sup>17</sup> nas escolas. Ao introduzir qualquer temática sobre religiosidades não cristãs, principalmente as de matrizes africanas, é necessário fazer um preâmbulo para não entrar em atrito com os valores tradicionais das famílias evangélicas.

Uma pesquisa realizada por Sillas Fiorotti (2019), analisando dados de 2004 a 2018, mostrou que “quem mais sofre com a intolerância religiosa nas escolas são pessoas adeptas das religiões afro-brasileiras e negras, e quem mais comete os atos de intolerância religiosa são pessoas evangélicas” (FIOROTTI, 2019, p. 213).

Ainda sobre a autonomia, Moreira argumenta algo com o qual concordo:

Há um princípio fundamental da educação que já é reconhecido nos principais tratados internacionais de direitos humanos. É o princípio fundamental da primazia dos interesses dos educandos. Significa que o educando – o aluno ou estudante – tem o interesse em se desenvolver e se envolver de uma forma autônoma para que ele, livremente, faça suas próprias escolhas. O Estado tem seus interesses na educação; partidos e ideologias têm seu interesse na educação de transmitir as suas convicções partidárias, ideológicas; os pais têm interesse na educação para transmitir sua cultura e suas crenças; mas, o mais importante de todos é o interesse da própria criança e adolescente. Esse é primordial, está acima de todos os outros: a primazia dos interesses do educando. Neste aspecto, a educação vai servir para a autonomia e a liberdade do educando, formando adultos livres, capazes de agir de acordo com suas escolhas próprias (MOREIRA, 2021, p. 393).

Será de fato que o autor está preocupado com a autonomia e a liberdade das estudantes e dos estudantes? O interesse maior, como se verá, está na preservação e no respeito às concepções morais da família, de modo que ele afirma que:

Só há uma maneira da escola respeitar as concepções morais de todos os pais: simplesmente adotar uma posição neutra, imparcial e objetiva sobre as questões controversas da nossa sociedade. Se algo é socialmente controverso, se de família a família há visões diferentes sobre determinado assunto, não é papel da escola prestigiar ou contrariar determinado ponto de vista. Isso se reporta aos mais variados assuntos, como veganismo ou aborto.

É um erro rudimentar achar que, em primeiro lugar, é possível adotar uma posição neutra e imparcial diante das questões controversas da nossa sociedade. Em segundo lugar, a arte e seu ensino devem justamente buscar analisar a sociedade e seus movimentos artísticos a partir de questões controversas que emergem dela. Não há mais sentido, se quisermos uma educação emancipadora, em nos mantermos isentos diante das injustiças sociais. Se o ensino de arte “contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes” e também “proporciona a ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo”, conforme aponta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 474), como fazer isso de uma posição neutra diante de fatos controversos?

O que está em destaque é o nosso silenciamento sob a justificativa de que falar sobre questões controversas é transformar a sala de aula em palanque político. Segundo Moreira (2021), “a sala de aula não é o lugar para um palanque político, seja de direita ou de esquerda”. E complementa que: “a sala de aula pode ser um local para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, mas não pode ser o local para a propaganda ou divulgação de determinada posição política” (MOREIRA, 2021, p. 396-397).

É claro que nós, professores e professoras de arte, conhecemos a legislação eleitoral e sabemos do limite ético e intelectual da nossa profissão. Contudo, há uma enorme diferença entre ter uma posição partidária e ter uma posição política diante das questões controversas da vida e suas injustiças sociais. A posição política expressa-se no exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, princípios presentes nas primeiras linhas da Constituição Federal de 1988.

Outro ponto crítico do texto de Moreira (2021) é o fato de ele tentar fazer uma diferenciação entre a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão:

A liberdade de expressão significa, literalmente, falar o que se bem entender. É a liberdade total para exprimir os seus pensamentos. Será que o professor tem mesmo liberdade de expressão em sala de aula? A sua liberdade de expressão, de falar deve corresponder à liberdade de ouvir da outra pessoa. E os alunos não têm liberdade de ouvir, pois são audiência cativa. Os alunos na sala de aula não têm

opção; eles, necessariamente, ouvirão. Em outros termos, a liberdade de ensinar diz respeito ao conteúdo com que aquele professor se comprometeu e o modo de transmitir esse conteúdo (MOREIRA, 2021, p. 397).

É um erro achar que liberdade de expressão significa poder falar o que se bem entende. Não. Ninguém pode, sob a justificativa de tal liberdade, causar mal ao outro. Isto é, ninguém pode dizer algo que ofenda ou cause violência no que diz respeito a raça, gênero, sexualidade, classe social etc. Já a justificativa de que estudantes são audiência cativa e que, portanto, não possuem a liberdade de ouvir, uma vez que eles necessariamente ouvirão, é uma das maiores deturpações sobre o papel da professora e do professor em sala de aula. É inverter completamente o sentido e a importância do docente em sala aula.

É apenas em regimes ditatoriais que há essa relação de obrigação da escuta; em processos democráticos, a educação pressupõe, impreterivelmente, o diálogo. Essa é a premissa básica da educação. Ouve-se a professora ou o professor não pela obrigação, até porque, quando não nos interessamos por um determinado assunto, podemos facilmente distrair a nossa mente e não prestar atenção ao que está sendo dito. Escuta-se pela troca, pelo respeito, pela vontade de aprender.

Sobre a liberdade de ensinar estar restrita ao conteúdo que a professora ou o professor comprometeu-se e o modo de transmitir esse conteúdo, há outro erro de entendimento das bases legais e dos currículos educacionais. O que nós, docentes de arte, precisamos seguir são as competências e as habilidades específicas estabelecidas pelos currículos referência de cada estado, que estão de acordo com a BNCC do Ensino Médio. Não há conteúdos específicos a serem ensinados. É a partir das competências e habilidades específicas e da formação que podemos escolher os conteúdos a serem ensinados, que irão contemplar tais competências e habilidades específicas.

Moreira (2021) ainda complementa que:

Não pode haver no processo educacional nenhum procedimento, nenhum ato que seja antiético; o professor em sala de aula é limitado pela sua matéria, pelo seu currículo, pelo planejamento da escola, e por obrigações éticas. Isso significa que o professor precisa necessariamente ser imparcial. É lícito tratar de assuntos controversos em sala, mas não se pode tentar influenciar os alunos a tomar uma ou outra posição. Existem maneiras já testadas internacionalmente de estimular o pensamento crítico sem influenciar os alunos. Uma das maneiras que o professor doutri-

nador faz de forma muito natural é dizer que sobre determinado assunto existe unanimidade, existe um consenso. Quando na verdade, em quase tudo o que o ser humano faz, não existe consenso nem unanimidade. Por essa razão, o professor deve tratar o aluno com imparcialidade e com boa fé. O professor não está autorizado a falsear a realidade, a falar de fatos que não existem, de deturpar fatos existentes. O professor exerce sua função educacional de transmitir a cultura para os alunos. Ele não pode, sob o pretexto de educar, transmitir falsidades ou meras opiniões pessoais, independentemente de posições ideológicas. Quanto mais jovem o aluno, maior é a influência do professor e mais cuidado deve ter em sua missão de educar. O professor educa não apenas transmitindo o conhecimento, mas também por meio das suas atitudes. O professor é um adulto de referência para os seus alunos e tudo o que ele faz poderá, e no final das contas será, de alguma forma, copiado pelos alunos (MOREIRA, 2021, p. 397-398).

O autor diz que “existem maneiras já testadas internacionalmente de estimular o pensamento crítico sem influenciar os alunos”, porém não apresenta nenhum dado sobre isso. Cria-se um discurso mentiroso com base em supostas pesquisas internacionais, o que seria, isso sim, “falar de fatos que não existem, de deturpar fatos existentes”.

Todo docente em arte emitirá sua opinião sobre um determinado assunto ou conteúdo, principalmente no tocante a temas controversos do mundo contemporâneo. Há que se eliminar a ideia de que devemos buscar a imparcialidade diante dos conteúdos e do ensino de arte. É preciso assumir opiniões humanas e democráticas relativas a gênero, sexo e classe social, diante das escolhas metodológicas e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Precisamos retomar essa premissa como uma condição *imprescindível* para o ensino de arte emancipador. É necessário também voltar a explicar o óbvio: estudantes não são tábula rasa sobre a qual os conteúdos são inseridos, como máquinas. Estudantes, independentemente da idade, são dotados de total capacidade de se colocarem diante das aulas de arte de maneira crítica, principalmente se a base metodológica desse ensino for o diálogo.

Moreira diz, ainda, que:

[...] Hoje, todo esse debate a respeito de doutrinação se tornou extremamente passional e muito pouco objetivo. Não está em questão um conflito entre direita e esquerda, mas sim, entre pais e professores, pais e escola. A integridade psíquica da criança, principalmente nos seus primeiros anos, está em receber uma educação moral e religiosa sólida, coerente e íntegra. Só assim ela terá maturidade e capacidade para, nos anos vindouros, questionar a educação que recebeu e, se for o caso, até rejeitar essa educação (MOREIRA, 2021, p. 398).

Novamente, o que se apresenta não é uma educação moral com base nos princípios constitucionais e no respeito à dignidade da pessoa humana. Apresenta-se a construção de uma educação moral conservadora que reproduz preconceitos de toda espécie e que mantém todas as estruturas de poder dominante na esfera do patriarcado, do racismo e das políticas neoliberais.

Trata-se, sim, de um conflito entre a extrema direita e a esquerda na questão da doutrinação nas escolas. É um equívoco achar que isso não diz respeito aos conflitos internos de uma escola. A escola tem como base princípios legais e valores que são expressamente colocados em seus projetos político-pedagógicos. Assim, se uma escola pública tiver, em sua maioria, docentes vinculados à extrema direita e se houver o aval do governo federal, todos esses projetos serão escritos nas esferas dos valores morais e conservadores, nos campos político e religioso. Desse modo, o que se pretende é garantir, desde a mais tenra infância, formar as crianças na esfera do conservadorismo nas escolas, já que ainda não foi aprovado no Congresso Nacional o projeto de *homeschooling*. Assim, quanto maior o grau de inserção dessa criança nos regimes conservadores, mais difícil será sua rejeição a esse tipo de educação no futuro.

Por fim, Moreira conclui dizendo que:

Há uma missão muito importante para todas as escolas, professores e pais, que é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste na educação para o compromisso com uma religião, com uma visão de mundo, com valores morais. Os pais têm obrigação de fazer isso e a escola, os professores, têm obrigação de respeitar. A segunda etapa se inicia a partir do momento em que a criança tem uma identidade cultural, em que ela sente que faz parte de uma comunidade. Principalmente nos anos de adolescência, fornecendo instrumentos de raciocínio crítico, de análise lógica das situações, de informações de cultura geral, para que o adolescente possa avaliar de modo crítico a cultura, a religião e a moral que recebeu. Só assim é possível formar adultos íntegros, sadios e felizes (MOREIRA, 2021, p. 398).

Desta forma, nota-se o verdadeiro objetivo do texto, que resume nas considerações finais. Objetiva-se, com a publicação de livros como *Por uma infância protegida: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes* (BRASIL, 2021), assegurar que a educação formal tenha um compromisso com a religião e com os valores morais conservadores dos grupos que detêm o poder na política atual. A nossa obrigação, como docentes em arte, é justamente lutar

contra isso. Por formação de adultos íntegros, sadios e felizes, entende-se o julgamento moral de todos os dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, pois, ainda que sejam felizes, na esfera do conservadorismo religioso essas pessoas sempre serão consideradas doentes e degeneradas.

pós:

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Inez Augusto. Considerações históricas sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes. *In*: BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fórum Nacional para Proteção de Crianças e Adolescentes. **Por uma infância protegida**: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Atuação Global, 2021. p. 347-360.
- BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fórum Nacional para Proteção de Crianças e Adolescentes. **Por uma infância protegida**: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Atuação Global, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUCCI, Eugênio. **Existe democracia sem verdade factual?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.
- CAMPAGNOLO, Ana Caroline; AMATO, David Rossler. Ideologia: desserviço na educação da criança e adolescente. *In*: BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fórum Nacional para Proteção de Crianças e Adolescentes. **Por uma infância protegida**: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes. Brasília, : Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Atuação Global, 2021. p. 361-390.
- FIOROTTI, Silas. Intolerância religiosa dos evangélicos na educação básica: breve análise de alguns casos. **INTERRITÓRIOS**, v. 5, p. 213-231, 2019.
- MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. A ideologia em sala de aula na perspectiva dos tratados internacionais de direitos humanos. *In*: BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Fórum Nacional para Proteção de Crianças e Adolescentes. **Por uma infância protegida**: enfrentando as diversas formas de violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Atuação Global, 2021. p.391-398.
- SCHEFFER, M. *et al.*, **Demografia médica no Brasil 2020**. São Paulo: FMUSP/CFM, 2020.

## NOTAS

- 1 Embora haja esperanças com a vitória do presidente-eleito Luiz Inácio Lula da Silva, em nome da democracia e da dignidade humana, e que haja a consequente reformulação de todos os ministérios do governo Bolsonaro, é preciso atentar-se que o bolsonarismo já é um fenômeno que está para além da figura do atual presidente. A ministra Damares, que organizou a coletânea a ser analisada, venceu com expressiva votação a eleição para senadora. Assim, estaremos, nos próximos quatro anos, diante do maior número de congressistas, do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, da extrema direita que este país já elegeu.
- 2 Assessora especial do gabinete do Ministério da Educação. Psicóloga, mestre em Educação Cristã, doutora em Ciências da Religião.
- 3 Eugênio Bucci (2019) propõe traduzir *fake news* como notícias fraudulentas, pois não se trata mais da propagação de notícias falsas, mas de manipular e enganar quem as lê.
- 4 Diretor executivo do Instituto de Estudos para Políticas de Saúde e professor na Universidade de Columbia, em Nova York, e na Sciences Po Paris.
- 5 Episódio intitulado “Heloisa Starling e Miguel Lago: Eleição 2022 será a mais decisiva da história”. Disponível em: Podcast Ilustríssima Conversa. 23 de abril de 2022. Duração: 50 minutos.
- 6 No Centro Mundial de Memória do Holocausto, no dia 2 de abril de 2019, o presidente disse que o nazismo era de esquerda. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/02/bolsonaro-diz-nao-haver-duvida-de-que-nazismo-era-de-esquerda.ghtml>. Acesso em: 9 maio 2022.
- 7 Heloisa Starling é historiadora, cientista política e professora titular-livre da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- 8 Frase dita por Heloisa Starling durante o episódio: “Heloisa Starling e Miguel Lago: Eleição 2022 será a mais decisiva da história”. Disponível em: Podcast Ilustríssima Conversa. 23 de abril de 2022. Duração: 50 minutos.
- 9 A autora faz a crítica, mas só utiliza dicionários on-line, não os clássicos, como proposto por ela, para a definição de conceitos na construção do seu artigo.
- 10 É importante também questionar se a noção de herói, como salvador da pátria, não é uma perspectiva neoliberal, isto é, tira-se do Estado a responsabilidade de prover o bem-estar social, no sentido de salvação de seu povo, e terceiriza-se – algo que os neoliberais adoram – tal responsabilidade para os heróis. Fala-se de heróis mesmo, no masculino. A noção de heroína não faz parte do vocabulário da política conservadora, que coloca a mulher como subserviente ao homem.
- 11 De acordo com estudo realizado pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a demografia médica no ano de 2022, “dentre os concluintes de medicina em 2019, 67,1% se autodeclararam da cor ou raça branca; 24,3% se declararam pardos, enquanto 3,4% se autodeclararam da cor ou raça preta. Os demais se declararam de cor ou raça amarela (2,5%) e indígena (0,3%), além de 2,4% que não quiseram declarar” (SCHEFFER *et al.*, 2020, p. 112).
- 12 “Deputada Estadual em Santa Catarina, eleita em 2018 com mais de 314 mil votos. Graduada em História e pós-graduada em Literatura Portuguesa. Professora nas redes pública e privada de ensino desde 2009” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 361).
- 13 “Graduando em Segurança Pública, é articulista de portais como o Mídia sem Máscara. Dedicou-se ao estudo e à aplicação da metapolítica, trabalhando como consultor parlamentar em assuntos relativos” (CAMPAGNOLO; AMATO, 2021, p. 361).
- 14 Meu objetivo não será contestar o estudo realizado por Campagnolo e Amato (2021) sobre “o conceito de teoria de gênero”, pois acredito que seria necessário escrever outro artigo sobre o tema. Entender como os conservadores têm se apropriado e deturpado os estudos de gênero e a Teoria Queer pode ser importante para criarmos estratégias de resistência em nossas práticas em sala de aula. Contudo, meu foco de análise será nos estudos de caso apresentados pelos autores.
- 15 Alexandre Moreira é “Procurador do Banco Central, advogado e jurista. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-Graduado em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade Estácio de Sá e Mestre em Direito pela Vanderbilt University. Professor de Direito Educacional na Escola Superior de Advocacia (OAB/DF) e Presidente da Comissão de Ética do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foi Secretário Nacional de Proteção Global, diretor jurídico da Associação Nacional de Educação Domiciliar e membro do *board* da Global Homeschool Conference” (MOREIRA, 2021, p. 391).
- 16 Podemos citar também os inúmeros casos de ódio por parte de bolsonaristas que invadiram as igrejas católicas após o primeiro turno das eleições presidenciais de 2022. Ver: <https://midianinja.org/news/onda->

## NOTAS

---

de-odio-bolsonarista-invade-igrejas-catolicas-por-todo-brasil/. Acesso em: 19 out. 2022.

17 De acordo com a LDB: “§ 2º os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1). Acesso em: 14 fev. 2023.

# Interromper o espetáculo: o gesto político e estético das emoções<sup>1</sup>

*Interrumpir el espectáculo: el gesto político y estético de las emociones*

*Interrupting the spectacle: the political and aesthetical gesture of the emotions*

Martha Ribeiro

Universidade Federal Fluminense

E-mail: martharibeiro@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9272-1013>

## RESUMO:

O ensaio busca refletir sobre as emoções que circulam e marcam os corpos, partindo de uma dupla investida: nas emoções impressas em corpos queers, que performam na cena contemporânea, provocadoras de um deslocamento afetivo transformador do sujeito e de seu condicionamento simbólico; de como as imagens propostas em cena por esses corpos reorganizam o sentido histórico das imagens, revogando emoções/sentidos e significados, inserindo em seu lugar novas paisagens, numa visada crítica da realidade. Pensar o gesto político e estético dos corpos ditos estranhados, subversivos e rebeldes aos marcadores sociais, em sua transversalidade e transversalidade, é o que nos interessa pensar como dispositivo de interrupção do espetáculo e de seus discursos colonizadores.

**Palavras-chave:** *Corpos queer. Emoções. Interrupção. Gesto político e estético.*

## RESUMEN:

El ensayo busca reflexionar sobre las emociones que circulan y marcan los cuerpos, a partir de una doble embestida: en las emociones impresas en los cuerpos queers, que performan en la escena contemporánea, provocando un desplazamiento afectivo transformador del sujeto y su condicionamiento simbólico; Cómo las imágenes propuestas en escena por estos cuerpos reorganizan el sentido histórico de las imágenes, revocando emociones/sentidos y significados, proponiendo en su lugar nuevos paisajes, en una visión crítica de la realidad. Pensar el gesto político y estético de los llamados cuerpos extraños,

---

RIBEIRO, Martha. *Interromper o espetáculo: o gesto político e estético das emoções*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41744>>

subversivos y rebeldes a marcadores sociales, en su transversalidad y transversatilidad es lo que nos interesa pensar como un dispositivo para interrumpir el espectáculo y sus discursos colonizadores.

**Palabras clave:** *Cuerpos queer. Emociones. Interrupción. Gesto político y estético.*

#### ABSTRACT:

This essay reflects on the emotions that circulate and mark the bodies from two fronts: the emotions imprinted in queer bodies that perform in the contemporary scene as provoking a transformative affective displacement of the subject and its symbolical conditioning; and how the images proposed on the stage by these bodies reorganize the historical sense of images, revoking emotions/directions and meanings, proposing new landscapes in its place with a critical view of reality. To think about the political and aesthetical gesture of bodies considered strange, subversive, and rebellious to social markers, in its transversality and transversatility is what we want to think of as an interruption device for the spectacle and its colonizing discourses.

**Keywords:** *Queer bodies. Emotions. Interruption. Political and aesthetical gestures.*

Artigo recebido em: 11/11/2022  
Artigo aprovado em: 17/01/2022

## Introdução

Gostaria de começar este ensaio trazendo como reflexão uma experiência de poucos anos atrás. Começar com um testemunho pessoal é fazer uso de uma palavra que possa iniciar uma conversa entre nós, fazendo circular o que Jorge Larrosa (2014, p. 57) defende como “uma língua para a conversação”: uma língua que seja nossa, que esteja entre nós! – nem minha e nem sua, e muito menos uma língua abstrata, mas uma língua que traga as nossas marcas corporais, que venha com um sujeito dentro. Nos fazer conscientes sobre os diversos modos e usos de uma mesma língua aponta para uma diferença sensível no interior da própria língua. Essa produção sensível, que denominamos linguagem, é um território que se faz com uma língua coletiva, estrutural, e com uma fala individual, de apropriação da língua pelo sujeito da experiência. É a fala do indivíduo, dentro da língua, que vai determinar o pensamento, o sujeito e o mundo ao seu redor. Pôr em jogo uma língua para a conversação me parece ser o mais acertado para refletir sobre “o gesto político e

estético das emoções” em mim, isto é, neste meu face à face com um outro que me interpela e que me modifica. Na medida em que esse gesto vem interromper algo – o espetáculo de uma cena colonizadora, alienante – para propor como ação uma nova relação entre os corpos, verifico uma transformação crítica e política da realidade pela via da emoção, em um processo flagrante de decolonização dos afetos.

Essa língua para a conversação, que trago aqui e que se constrói por um testemunho, uma experiência, me traz dentro dela, enovelada. Essa fala que elaboro neste ensaio busca ao mesmo tempo refazer um trajeto de afetos privados e denunciar o uso que o neocolonialismo faz das palavras, dando às palavras uma função que encoberta, que escamoteia, que diminui e que rebaixa, colonizando as imagens, erguendo muros simbólicos. Busco designar com as palavras uma prática, uma experiência, e não usá-las como retórica. Instigo a palavra em sua performatividade para fazer delas uma língua que possa testemunhar as emoções figuradas em imagens cênicas, performadas por corpos queers. Como analisa a pesquisadora boliviana Silvia Cusicanqui (2010, p. 20): “temos dificuldade de dizer o que pensamos e de nos fazer consciente deste fundo pulsional de conflitos e vergonhas inconscientes. Isto nos deu modos retóricos de nos comunicarmos. Duplos sentidos. Sentidos tácitos. Convenções de fala que escondem uma série de mal-entendidos e que orientam as práticas, mas que ao mesmo tempo divorciam a ação da palavra pública”.

A partir do estudo crítico de dois espetáculos cênicos, do brasileiro “Sem palavras” (2022) e do mexicano “Réquiem para un alcaraván” (2012), constata-se que, se por um lado corpos queers são modelados ou marcados por determinadas emoções que circulam entre nós, por outro se verifica a capacidade de ação e de transformação da realidade simbólica desses corpos no espaço onde atuam. Se as emoções operam de forma a modelar os corpos, inclusive subalternizando determinados corpos, esses mesmos corpos modificam o espaço por sua presença e visibilidade, pois reinscrevem um novo mapa de afetos e uma nova paisagem política decolonizadoras. Para Sara Ahmed (2015), as emoções, em sua aderência aos corpos e objetos, são ações que influenciam e determinam como nos dirigimos aos outros. Em diálogo com a tese de Sara interrogo: como recebemos os corpos, nesse nosso face à face, e como trabalhamos essa emoção que sentimos em nós a partir da experiência de nossa emoção diante de algo, de alguém? Como produzimos visibilidade e visibilidade aos corpos queers nesse entre nós, isto é, no campo simbólico das imagens?

As interrogações partem da tese que venho trabalhando nesses últimos anos, na qual lanço como ponto de partida a ideia de que o corpo (expandido) – corpo-presença, corpo-teatro – é uma tarefa política: o corpo é tarefa ao se realizar como uma ação antissistema e antissistêmica. A tarefa nanopolítica do corpo é trabalhar modos de ação, e de afecção, entre performatividade (presença) e representação (visualidade) que possam escavar de forma crítica o que se escondeu sob a invenção de um estado de natureza para as emoções. Para pensar o avesso dessa crença, denomino os modos de ação do corpo como *gesto político e estético das emoções*. E, para que as emoções circulem, produzindo novos sentidos, desafiando o jogo já jogado da representação – o espetáculo neocolonial, patriarcal, racializante, das convenções e realidades intimidantes, punitivas – se faz necessário dizer que o corpo é tarefa (um campo de batalha)! E sua tarefa é ética, na derrubada das estruturas mimetizadas, repetidamente atualizadas e retroalimentadas em diferentes e diversos níveis; e nanopolítica, de refazimento das emoções que circulam entre os corpos. No gesto político e estético das emoções, o corpo se move<sup>2</sup> contra uma biopolítica perversa que classifica e marca os corpos segundo um modelo/mapa de afetos hetero-branco-falo-ego-cêntrico-colonial-capitalista<sup>3</sup>.

Tanto para Silvia como para Sara, há na imagem uma capacidade de agir. E como dirá Silvia, as imagens têm a força de construir uma narrativa crítica, capaz de desmascarar as tantas formas de colonialismo contemporâneo: são as imagens que permitem captar os sentidos bloqueados e esquecidos por uma língua sem ninguém dentro. E como dirá Sara, as emoções não estão nos objetos ou nos sujeitos, o que ocorre é uma adesão das emoções aos objetos, imagens e corpos, sendo essa adesão o resultado de sua circulação. As emoções não são fixas, de tal modo que todo sentido pode ser revirado, transformado, combatido, subvertido e ironizado, pois a história é viva, assim como os corpos que a fabricam. Portanto, há de se investigar esse fundo pulsional que se move entre as imagens, como indica Silvia, fundo que as palavras hierarquizadas do sistema de representação e de reprodução heterossexual-estético-político bloquearam para conservar conceitos e sentidos moralizantes para “eternização do arbitrário”<sup>4</sup>. Escavar esse fundo contraditório das emoções, nos fazer consciente das violências que reproduzimos e introjetamos em nossos corpos, para enfim interromper o espetáculo da representação dominante e impositiva, é a tarefa.

## Desenvolvimento

Emoções se colam às imagens, aos corpos, aos objetos, e a crença nessas imagens e objetos produz emoções que se aderem justamente a eles, produzindo repetição (representação), um modo circular de afetação. Mas é importante reforçar que a emoção não é algo fixo, ela circula entre nós e entre os objetos, como nos propôs Sara Ahmed: as emoções transmitem sentidos, mas também transformam objetos, corpos e as próprias emoções. Uma mesma imagem, um mesmo gesto ou expressão que atravessam a história, fazem circular diferentes emoções, até mesmo contraditórias. Para interromper o espetáculo da representação e deixar “falar” esse fundo pulsional que foi colonizado pelas palavras hierarquizadas, é necessário se perguntar sobre as nossas emoções. Se sinto uma determinada emoção ao olhar uma imagem, um objeto, um corpo, preciso me perguntar: que emoção? Questionamento que se desdobra em muitos outros, como salienta Didi-Huberman (2016, p.11): “o que se entende por emoção? Que tipo de emoção? Por que a emoção? Por quais razões? Por que, em vista de quê? E como, sim, como? Como a emoção acontece, se desenvolve, desaparece, recomeça?”

O trânsito entre a palavra e a imagem que me perturba, neste face à face, pode oferecer uma perspectiva crítica de uma realidade que se impôs como estado de natureza, por exemplo, des-historicizando a história: “lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 7). Ao escavar emoções que foram bloqueadas e escamoteadas pelas palavras, as imagens despertam novos sentidos e desejos que foram abjetados pela cultura e moral de um determinado período histórico. As imagens que retornam em diferentes temporalidades são uma “imensa história das emoções figuradas, dos gestos emotivos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 35). É necessário recuperar essa ideia da história das imagens como “gestos emotivos” para nos tornar conscientes sobre a importância política das emoções. Nesse aspecto, corrobora Sara: “las estudiosas feministas y queer nos han mostrado que las emociones ‘importan’ para la política; las emociones nos muestran cómo el poder moldea la superficie misma de los cuerpos y de los mundos también” (AHMED, 2015, p. 38).

Entender as imagens como uma história dos gestos emotivos é devolver as emoções para seu lugar em nossa história política. Pensar as emoções como um estado de afecção inferior e de pura passividade é esquecer, de forma orquestrada, o poder crítico e transformador das emoções sobre as coisas e sobre o mundo, seu poder de costura da história. Pensar as imagens como uma história das emoções é reposicionar as emoções como parte importante da história política do mundo. Todo levante, todo canto revolucionário, toda utopia nasceu de uma emoção, de um sonho ou de uma indignação que transformaram o basta em um gesto político e estético, de reconstrução da realidade e queda da norma. A experiência de uma emoção nos reconecta com uma palavra não servil e nos move para fora de nós. Toda emoção se dá num encontro, e não há como prever o que irá acontecer em um encontro. Para sentir alguma coisa eu preciso sair para fora de mim. A emoção que me diz que esse outro que eu olho, que sofre ou se alegra, me afetou de alguma maneira, me tirou de mim, e eu preciso responder a ele. É um dispositivo ético. O avesso disso é a conservação das emoções em um conceito, que retira da experiência sua singularidade histórica. O conceito persegue o universal, apagando os rastros da história emotiva que engendrou o gesto e a ação transformadora, para criar verdades arbitrarias e obrigatórias. Apagando os rastros emotivos se des-historiciza a história, retirando o poder das emoções na constituição do mundo.

Abro então este ensaio com experiências e emoções que me fizeram sair para fora de mim, habitando o território das margens. E escolhi começar com o fragmento de uma teoria-romance apenas começada para transformar minha memória em poesia e a dor em canto:

*Fui uma afortunada? Até há alguns anos atrás, não havia vivenciado em minha carne (sim é da carne que eu quero falar) a violência simbólica que atravessa minha sexualidade e meu corpo de mulher, secularmente. Não, não fui uma afortunada. Dominada pelo sistema androcêntrico, que nem mesmo nomeava, concedi ao dominante seu status de dominante, incorporando, em mim (logo eu), o lugar já marcado, antes de mim, de subordinada, de intrusa, de inadequada ao sistema de representação e de reprodução heterossexual/política. Incorporei classificações naturalizadas, que fazem de mim um produto desqualificado, de segundo grau, ou melhor, um cisco, um nada.*

*Hoje sou uma afortunada. A violência simbólica se fez consciente, as hierarquias classificatórias e desigualdades que vivo como corpa saíram do meu armário e tomei consciência das palavras e emoções que modelam a superfície de meu corpo. Violências invisíveis, incubadas e mascaradas, secularmente permitidas. Sou uma afortunada porque pude dispor, na travessia, de dispositivos que me permitiram pensar minha precariedade e os esquemas binários (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual) tão naturalizados, que me empurraram para à margem do mundo, me nomeando bastarda, sem marido, ineficaz, intrusa, mal-amada, imperfeita para o amor: profecia autor-realizável de meu sexo e sexualidade desviante, ao confrontar a lógica de um sistema de representação e reprodução heterossexual.*

*Experiência radical! ... que de tanto me rasgar, me curou do ódio que introjetei em minha carne subalternizada e classificada, para inventar a utopia de um mundo decolonizado, um mundo fronteiro, movente, nas bordas, nas encruzilhadas entre humano, bicho, folha, água, pedra, nuvem. Na dança demoníaca entre mim e meu corpo, apareço e desapareço, celebrando minha corpa desviada. O desvio é sempre uma dança.*

Retorno a pensar um corpo reunificado pelo gesto estético e político das emoções: corpo consciente de suas dores, marcas e transformações acumuladas nos encontros, mas que celebra sua existência, fazendo-se corpo biopotente<sup>5</sup>: corpo que em seu refazimento se autodenomina *corpa*, para a abertura de uma escuta desejante. Corpa insurgente, que nasce infinitas vezes no gesto de interrupção do espetáculo colonial patriarcal, que em diferentes formas marcou e classificou a mulher com a marca de um rebaixamento. No espetáculo mítico da dominação, alicerçado por uma diferença entre órgãos sexuais, justifica-se a invenção de uma diferença social e política entre os gêneros. Nessa percepção, a virilidade é o lugar metafórico do falo que por uma fantasia pertence “naturalmente” ao homem, uma espécie de primado constitutivo e sintomático. Essa imposição simbólica apareceu de forma flagrante numa cena na qual fui uma das personagens. Ao se ver fragilizado em sua delirante prerrogativa de virilidade exclusiva, um colega de trabalho, contrariado pela eficiência de um trabalho executado por mim, uma mulher queer, diz, com um gesto, apon-

tando seu braço tensionado para o alto de sua cabeça: “o problema é o seu nome, que parece uma flecha!” Não é preciso dizer que sua contrariedade foi a fantasia de um falo (seu falo) roubado por uma mulher, essa mulher, reduzida por ele a um nome-flecha-fálico ameaçador de sua virilidade.

Esses sintomas produzidos por uma cartografia social, cultural, política e afetiva geram efeitos que se realizam no uso da língua, nos gestos, na construção de linguagem, que retornam como emoções que se aderem mais uma vez aos corpos, nos fazendo cair em uma relação circular. Busco entender cada corpo como uma teatralidade em curso, uma resposta mais ou menos criativa ou reativa ao sistema econômico-político-social, mas fundamentalmente como um corpo capaz de se tornar um corpo-acontecimento ou um corpo-teatro: um corpo que não é nem corpo blindado e nem corpo fantasma, e sim um corpo-poroso, permeável, capaz de inventar um novo campo ou mapa de afetos, potencializando e afirmando a vida na (re)invenção e no cuidado de si. Descortinando o acontecimento de minha corpa, corpo-teatro, mestiço, contraditório, feminista, celebro o meu nascimento contra o mundo da força, das instituições, dos espaços hierarquizados da universidade, do mercado da arte, dos discursos humanistas, ou melhor dizendo, desse *homismo* abstrato secular, que se autodefine universal. E é com essa corpa que reinvento paisagens e remodelo o espaço com minha aparência.

Contra o mundo da força, da violação, do capital e suas estratégias de poder, busco por uma palavra que possa nos fecundar, desafiando nossos modos de percepção convencionais, inventando outras realidades, políticas e éticas, que não sejam sufocadas pelo sentido de verdade imposto pela máquina biopolítica como real. Palavras que interrompam o espetáculo da violência sexual e de gênero, da violência racial e de classe, da violência contra o ecossistema, da violência contra outras epistemes e modos de existência. Realidade se conjura com as emoções, no face à face, na relação. Fazer circular novas emoções para que diversos modos de existência e de desejo se realizem no mundo é um modo de interromper o espetáculo da força, da penetração (o fantasma da virilidade), para a realização de alianças éticas, produtoras de devires; o que estou denominando como fecundação: transfiguração que emana do poder de afectibilidade dos corpos. O gesto político e estético de uma corpa faz circular novas e diversas emoções, modelando novos espaços, produzindo um realismo sedutor e desobediente: uma revolução poética contra toda verdade parcial que nos empurram como único real possível.

[...] se faz necessário pensar antes de tudo no corpo, em suas dores, em seus encontros, matéria-prima das narrativas de intimidade, para buscar na autoficção dispositivos processuais para a decolonização do sujeito e refazimento do corpo. Entendo essas narrativas como um laboratório radical de subjetividades, pois é na invenção que podemos habitar o inabitual e afirmar o poder da vida como arte, como criação, e enfrentar as forças que tentam expropriar e extorquir a vida (RIBEIRO, 2020, p. 307).

E como dirá Maria Galindo, mulher, feminista, boliviana, lésbica, performer, ativista:

Se tivéssemos que escrever nessas terras uma gênese, esta deveria começar com a palavra violação. A primeira cena de criação que contemplaríamos não seria a de Adão e Eva brincando no paraíso, mas a da violação de nossa mãe, pelo nosso pai. Temos um vínculo direto com a violada e temos um vínculo direto com o violador, e ante ao horror dessa origem o que se tem feito é substituir essa cena com uma fábula maniqueísta que abrande os complexos e que maquia as cicatrizes (GALINDO, 2021, p. 108, tradução minha).

Para Preciado, “esse é nosso segredo pós-colonial: somos as violadas e os violados, os filhos, as filhas e os filhos das violadas e dos violadores. Essa é nossa herança e nosso saber” (PRECIADO, 2021, p. 18)<sup>6</sup>. A representação da criação, esse espetáculo ou máscara idealizada/civilizatória de uma violência sexual originária escamoteada, é o que precisamos interromper para trazer de volta os sentidos/afetos que foram encobertos pelo patriarcado colonial e que naturalizaram a violação do corpo da mulher em nome de um semblante chamado patriarcado; civilização que concedeu ao homem uma posição dominante: a do protetor (que toma conta, que vigia, que pune, que viola). Nos fazer consciente deste “fundo pulsional de conflitos e vergonhas inconscientes”<sup>7</sup> é descortinar a brutalidade desse sistema e interromper o ciclo de violação. O encobrimento da violação pela palavra criação faz ausente, nessa imagem da gênese, a dor, o luto, a dominação da violada, mas principalmente ausenta a mulher da cena política da criação. As palavras não apenas agem sobre os corpos, elas atuam de maneira poderosa, imprimindo marcadores: está aí o poder performativo das palavras. Segundo Judith Butler (2001, p. 154), “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. E como afirmo em meu livro *Realismo Sedutor: o corpo-teatro e a invenção de realidades* (RIBEIRO, 2022, p. 16):

Toda essa enganosa obviedade das palavras nos fazem ceder ao nefasto desejo de conservação, de servidão e de colonização próprios ao regime representativo e seus cenários conceituais. Toda decolonização é uma interrupção desse efeito de obviedade, o movimento decolonizador parte de um princípio fundamental: retornar às palavras, voltar a fazer perguntas diante das palavras.

Interromper o espetáculo do mundo da força, da gênese de uma violação, é interromper a naturalização das palavras do dominador que pesam sobre outros corpos e que apagam os sentidos e as percepções das coisas que contradizem essas palavras. Essa interrupção se realiza na consciência dessa estrutura social, reprodutora de hierarquias, que faz circular determinadas emoções, enco-brindo outras. Não podemos denegar que nosso imaginário e corpos foram colonizados para a construção e sedimentação de um pensamento dominante universal. O uso do vocábulo “decolo-nial” ao invés de descolonial é uma escolha pautada pela necessária conscientização que não há um retorno a uma situação anterior ao contágio opressor do colonizador, é necessário trazer essas marcas de subjetivação para enfim assumir que não há pacificação possível. Não há como denegar essas forças. Há que transformá-las, fazendo circular outros imaginários, outras palavras, outros desejos. O gesto político e estético das emoções é um ato de interrupção complexo, próprio a um pensamento interseccional, que se faz em performatividade:

Interromper não é a mesma coisa que destruir, fazer desaparecer ou confiscar o poder. Interromper é parar momentaneamente a progressão de uma realidade dada como certa, é o corte para reinterpretar, rearranjar, questionar e dar passagem a novas realidades, a novas partilhas do sensível, a novas relações (RIBEIRO, 2022, p. 61).

Trago nessa minha interrupção (construída com palavras-afetos) duas experiências cênicas que testemunhei como espectadora: uma que assisti virtualmente, da artista mexicana queer Lukas Avendaño, “Réquiem para un Alcaraván”<sup>8</sup>; e outra presencial, mais recente (2022), que assisti no teatro, o acontecimento cênico “Sem palavras” da Companhia Brasileira de Teatro, fundada em Curitiba<sup>9</sup>. A partir desses dois acontecimentos cênicos (que propositalmente não denomino espetá-culos, pois entendo ambos como um corpo-teatro), volto minha busca por uma palavra para conversarmos, numa língua/fala que possa testemunhar meus “gestos emotivos” diante desses corpos-teatro que desestabilizam, como o raio que se difere do céu carregado, a reprodução espe-tacular. A proximidade da precariedade da vida, a celebração de nossa comum vulnerabilidade, é o que me instiga na performatividade das corpas na cena contemporânea. Escutar/ver essas corpas é ouvir a dor do humano, no próprio fracasso/falha de sua representação. É essa voz da dor de uma

ferida que exige reparação que a corpa queer da artista mexicana Lukas Avendaño abre minha escuta para as próprias feridas de minha corpa. Lukas, em seu gesto político e estético, desafia o sistema patriarcal-colonial na celebração de uma visualidade e realidade queers, pactuando vulnerabilidade e paisagens de si repletas de transversalidade.

Na peça “Réquiem para un Alcaraván”, Lukas executa uma ação queer, um corte transversal sobre o repertório do imaginário de Tehuana e, mais especificamente, sobre o que vem a ser a mulher zapoteca enquanto símbolo de uma tradição ancestral. Neste corte, a artista subverte essas representações com viés nacionalista, patriarcal e heterossexista com a presença de sua corpa, propondo novas relações e novas paisagens. Sua estratégia é desnaturalizar esse imaginário, não pelo excesso, cancelamento ou pelo deboche, mas por uma performatividade que reescreve o ritual e a dança de sua cultura, problematizando-as com a presença de sua corpa não binária. Sua ação faz ecoar sua indignação e crítica ao sistema na reescrita performativa da tradição. Em seu gesto, a artista se autoriza a partilhar e compartilhar desse imaginário com sua gente, performando a tradição ancestral com sua corpa. Como diz Lukas, seu desejo foi fazer com que sua gente se sentisse representada em suas tradições. O giro emocional do artista foi pactuar com a tradição, mas com a singularidade de uma corpa *muxe* (homossexual do Istmo de Tehuantepec, Oaxaca), atravessando a cultura e o imaginário de sua localidade com questões de gênero. O gesto de Lukas, suas palavras, é uma ação de combate ao modelo identitário nacional heteronormativo, corporificando uma realidade social inviabilizada (a diversidade sexual entre os indígenas zapotecas, de Oaxaca). A peça, nos diz Lukas, é uma dança performativa que apresenta “ritos de passagem femininos” próprios da cultura do Istmo Tehuantepec; ritos que na peça são executados por uma corpa *muxe*.

A peça traz uma visualidade performativa executada com vestuários e fragmentos de danças tradicionais originalmente reservadas à mulher do Istmo. Uma visualidade que tensiona o imaginário de sua gente através da voz/corpa/palavra de uma *muxe* que reinscrevem momentos ritualísticos do Istmo: o casamento, a mordomia cristã, a importância da mulher curandeira, o luto. À diferença da tradição, Lukas, ao se vestir com vestimentas da tradição zapoteca, não utiliza a parte de cima, o huipil, deixando à mostra seu torso nu, isto é, presentificando sua corpa *muxe*. Com metade da vestimenta, a artista apresenta uma visualidade transgênera, híbrida, questionadora das fronteiras entre os gêneros, já que não há aqui a intenção de um mimetismo do que seria uma mulher. Trata-

se de uma outra linguagem: a muxeidade. Uma obra que denomino como indisciplinada, que eclode a partir da reescritura/problematização da tradição zapoteca, se auto-autorizando a uma representação *muxe* da tradição. Uma ação que problematiza a tradição ao mesmo tempo em que reivindica essa tradição com essa corpa: um grito de celebração e de reparação que transforma um terreno “neutralizado” (normativo) em paisagem, isto é, em um particular modo de ver.

Em um dos quadros visuais, Lukas elabora uma intervenção performativa na tradicional cena istmena de compartilhar flores no dia seguinte da noite nupcial. Neste quadro/paisagem se visualiza o gesto estético e político de Lukas, no qual rosas vermelhas são violadas com o seu dedo médio, despedaçando-as brutalmente. Em sua representação/alusão ao pênis, Lukas denuncia a maneira violenta e naturalizada que uma sociedade heteronormativa representa os gêneros em seu imaginário: um escancarado binarismo escamoteador da história que foi construída e eternizada ao longo dos séculos como forma de justificar essa arbitrária diferença entre os gêneros – força/fraqueza; dentro/fora; penetração/receptáculo; feminino/masculino. Outra ação que destaco como gesto de reparação é a cena do luto. Ao performar a prece para a Misericórdia de Deus, Jesus e Virgem Maria, penteando seus longos cabelos negros, Lukas convoca seu direito à fé, como qualquer outro que crê, ao mesmo tempo em que compartilha conosco a dor pela violência em ter que exigir seu direito de partilhar da fé. Sua corpa não esconde a precariedade da vida, que ecoa no grito para que o escutem, todos! Um grito para que vejam que sua corpa é real, que as corpas muxes existem. Um ato de desagravo a “los putos del mundo”, como diz a artista, pois seu único capital é se fazer escutar. A dança, a arte, declara, é o que dá credibilidade à sua corpa, ao desejo e à dor de tantas outras corpas muxes: “não esqueçam que quem está em cena é um puto, um gay, ele mesmo e não um personagem”, e completa:

A imagem em Réquiem pode parecer bonita. Qualquer um pode esquecer que quem está ali é um Muxe, quem está em cena é um gay que muitas vezes foi segregado, discriminado, ridicularizado, subalternizado, etc. Então, o que eu digo é que a dança pode estar muito bonita, o texto muito bonito e que emoção, mas não esqueçam que quem está ali não é um ator, sou eu, é minha subjetividade, é minha história. É a história de minha comunidade, é a história de minha ascendência étnica. Quando digo “minha história” é a história de muitos outros e muitas outras que em outros contextos, e eu pude me dar essa liberdade, não podem fazê-lo. Por isso eu quero que, para além da questão ética, não esqueça que é um rito de desagravo, não esqueçam essa corresponsabilidade, porque como cidadãos creio que esta é uma corresponsabilidade que a todos e a todas nos toca.<sup>10</sup>

Como afirma Lukas<sup>11</sup>, estar vivo não é suficiente para provar sua existência. O sistema heteronormativo o faz duvidar da realidade de seu corpo, excluindo e restringindo seu direito de acesso ao sensível, às práticas cotidianas e às tradições de sua gente. Para o Sistema de Representação Heterossexual<sup>12</sup> sua corpa não possui lugar dentro do sistema que não seja a subalternidade. Há um esforço do artista para mobilizar sua vulnerabilidade e resistir, numa constante luta pela vida, por direitos, pela existência, pelo gozo, pela produção de presença no mundo. “Réquiem para un Alcaraván” é uma estratégia, um movimento para interromper o espetáculo da cena patriarcal, escavando por dentro as tradições do Istmo e devolvendo historicidade ao que foi naturalizado como diferença de gênero. Ao mesmo tempo em que afirma a identidade muxe em seu vínculo com a cultura, com a tradição, sua performance alarga esse vínculo, explorando a sexualidade e o erotismo dessa corpa. E mais uma vez, Lukas:

Como muxe, sua identidade não vem apenas de dentro, é sempre um fato social e coletivo. [...] a palavra “muxe” não significa qualquer coisa em espanhol – é um termo local que tece muitos fios, como uma tapeçaria: há um fio que representa a masculinidade, um fio de feminilidade – e ainda mais relacionado a costumes e usos, festas e religião, nossos sistemas sociais de dever e obrigação. Então, há um fio de sexualidade. Quando eu combino o traje tradicional das mulheres zapotecas com meu corpo nu, acho que isso nos aproxima desse tipo de complexidade.<sup>13</sup>

Seu trabalho, como a própria artista explicita, busca por uma performatividade do cotidiano. Uma dobra entre sua corpa e a vida social de sua gente, seus costumes. Sua corpa queer encontra na dança um dispositivo para a transmutação da realidade, das subjetividades, na intenção de abrir outras possibilidades para o real. Sua dança é a língua para falar de suas cicatrizes, memórias e de sua gente. Uma língua para dizer, revirar, retraçar arquivos de afetos, seus e do mundo. A arte é sua língua, e a artista diz não ter outra saída que não seja dizer, me escutem: “meu corpo é a mostra da transversalidade e não da transversalidade. [...] no corpo encontrei a maneira de dizer, de sentir, de pensar e de transmitir. Outros se encontram e se cria uma grande comunidade”<sup>14</sup>. Ao buscar pela transversalidade como marca de sua corpa, Lukas aponta a necessidade de estar sempre em movimento, isto é, de uma necessária e constante busca de si, na autoproblematização de sua existência na arte, no seu autorreconhecimento como corpa, do que significa politicamente e esteticamente se autorrepresentar como *muxe*, da complexidade de pertencer a uma *muxeidade*.

No acontecimento cênico “Sem Palavras” ocorre uma completa subtração de palavras, sem ninguém dentro. O encontro se dá nesse difícil face à face entre as realidades, experiências e corpos que povoam a cena com suas singularidades. Cada ator/atriz/atroz que se apresenta no palco fala com uma língua própria, que se distingue, ou melhor, que se desvia do espetáculo de uma representação com efeito de dominação, inscrita numa definição universal de ser humano. Todo desvio, como sabemos, é uma dança. Língua de uma corpa que não busca o centro e nem o quer como referência. Não há nenhum centro, centralidade nenhuma nesse acontecimento cênico, ao contrário. Vivencio com essa experiência uma “complexidade sedutora que, em suas diferentes dimensões de realidade, nas passagens de um nível de realidade a outro, se realiza com, através e além do teatro e da realidade” (RIBEIRO, 2022, p. 21). Conforme a metáfora-conceito Realismo Sedutor (que desenvolvi para repensar a arte e, conseqüentemente, a vida e o sujeito), o acontecimento traz um novo modo de realidade a partir do pacto radical com a invenção. E é nesse radical pacto com a invenção que os artistas de “Sem Palavras” vêm subverter nosso imaginário, encenando novas relações e modos de afecção, desobedecendo todo espetáculo regulador biopolítico.

Esse corpo-teatro plural, inventor de realidades, arranca as palavras abstratas que nos sopraram reproduzindo esquemas de oposição/binários para reescrever com o contorno de suas corpos outros mapas de afetos. Sobre esse terreno instável dos afetos se constrói a estrutura social, política e cultural presentificada e refletida em nossas relações, em nossas palavras e percepções, ou seja, nas emoções que circulam entre nós. A presença de cada corpo sensibiliza no outro representações e reações emotivas que por sua vez suscitam percepções/interpretações dessas reações, que terminam reproduzindo essas estruturas e esquemas binários. Uma corpa dissidente nos convoca a pensar outros modos de relação, por se desviar da fala neutralizada de um suposto universal. Cada artista de “Sem palavras” traz em sua língua/fala e corporeidade as marcas de sua subjetividade, revogando as bordas entre as realidades íntima, ficcional e testemunhal, criando um outro espaço para a circulação das emoções.



Fig. 1. Na imagem os artistas de “Sem Palavras” (2022). Direção: Márcio Abreu. Foto: Nana Moraes.

O acontecimento das corpos em “Sem palavras” provoca em mim uma emoção palpitante, deslocada, que me provoca uma suspensão. São corpos extremamente poderosas, irreais e ao mesmo tempo tão mais reais que os corpos sentados na plateia, de onde assisto esse acontecimento. Rompendo o silêncio tradicionalmente instalado em uma sala teatral, a presença dessas corpos faz acontecer o impossível real. A convicção, agora, de minha irreabilidade diante do acontecimento instalado me causa espanto e, seguindo o exercício que nos propõe Didi-Huberman, me pergunto por que sinto determinadas emoções diante do gesto político e estético das corpos em cena? E novamente o cito: “[...] as emoções passam por gestos que fazemos sem nos dar conta de que vêm de muito longe no tempo. Esses gestos são como fósseis em movimento. [...] Eles sobrevivem em nós [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 32).

Os convido a olhar mais tempo para essa imagem (a seguir), na qual se vê a artista Vitoria Xtravaganza. Seu gesto, sua expressão realizam uma poesia visual que captura meu olhar, me transportando para fora da cena original. E a magia de um acontecimento nasce, abrindo passagens para outras paisagens, onde se acumulam, sobrepostas, temporalidades diversas. Há uma pulsão de vida que se desprende dessa composição e que traz com ela o mundo. A cabeça da artista que se move para olhar para trás, com sua boca semiaberta, seus cabelos vermelhos, envolto o seu corpo em uma espuma branca, com parte de suas costas descobertas, forma uma imagem que me questiona: o que ela vê que não podemos ver? O que é que está ausente nessa imagem para mim que a fez parar e se virar para olhar? Tento imaginar o que ela deseja. Mas talvez não seja o seu desejo que me captura, mas aquilo que seu gesto vem atualizar contemporaneamente em mim: essa imensa história das emoções figuradas em gestos.



Fig. 2. Na imagem a artista Vitoria Xtravaganza de “Sem Palavras” (2022). Direção: Márcio Abreu.  
Foto: Nana Moraes.

Irrrompendo a cena, Vitoria Xtravaganza me transporta para um nascimento mágico. Seu corpo surge, acontece, emerge das espumas, das brumas, do sonho, da história, e faz nascer a Vênus Travesti. Sua imagem subverte o ideal de beleza feminino estruturado pela civilização patriarcal, organizada entre homens e mulheres para segregar corpos e pulsões. A imagem da Vênus de Milo, esculpida por Alexandre de Antioquia, aproximadamente em 130 a.C. (posteriormente reformulada por Sandro Botticelli no “O Nascimento de Vênus”, de 1485), foi esculpida, interpretada, eternizada como uma mulher, imagem da deusa do amor e do sexo, possuidora de uma genitália feminina. Por norma, ainda que não seja possível chegar até a gênese de uma norma, a Vênus de Milo habita nosso imaginário como uma representação do feminino encarnado no corpo de uma mulher cis-heterossexual; muito embora seja a Vênus de Milo uma imagem figurada com o sexo velado.



Fig. 3. Vênus de Milo de Alexandre de Antioquia. Disponível em: <https://artout.com.br/venus-de-milo/>.

Essa estrutura simbólica se fortaleceu em nossa civilização e esquecemos sua arbitrariedade, introjetando-a em nós, eternizando-a. Conformando nosso desejo e nossos corpos nessa representação idealizada, construímos imagens que retornam em gestos, em percepções, fazendo circular as emoções. Essas imagens, carregadas de emoções, naturalizam a norma e nos fazem esquecer que toda norma veio de uma enunciação, de uma narrativa, de uma invenção. É constituinte de toda norma se fazer invisível, cruzar a história, se des-historicizar. Toda norma se constrói por mecanismos históricos que a cobre de um efeito natural, obliterando que é produto de uma ação histórica. A Vênus de Milo eterniza as estruturas de divisão sexual e suas divisões correspondentes,

esculpindo a imagem fantasiosa de um ideal feminino. Como analisado por Pierre Bourdieu, "lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola" (BOURDIEU, 2012, p. 7).

Vitória Xtravaganza abre uma nova paisagem para o feminino: a deusa do amor aqui é travesti. Repleta de erotismo, sua imagem me interroga sobre o desejo, sobre esse fundo passional que, como diz Silvia Cusicanqui, não encontramos palavras para trazê-lo à superfície. O nascimento da Vênus Travesti perturba as normas que fundaram nossa condição colonizada e nossa visão essencialista sobre o sexo/a sexualidade, que se inscreve numa cena primordial de uma violação: de apelo erótico do feminino e sua conseqüente violência sobre as mulheres. O gesto político e estético da artista Vitória Xtravaganza, com seus cabelos vermelhos como fogo, envolta no plástico branco, artifício contemporâneo que se transforma numa concha para o nascimento da Vênus Travesti, produz um erotismo que desmascara a norma de um feminino eternizado. Sua corpa desvela desejos e pulsões, subvertendo as divisões de gênero e de sexo pautadas na genitália feminina. A Vênus do amor e da sexualidade contemporânea é Travesti!

A Vênus Travesti é a metáfora que procurava para pensar as artes da cena atualmente, imagem que captura o que estou denominando como gesto político e estético das emoções. Ela é o desvio, o corte no tecido cultural e social do espectador, ao mesmo tempo em que costura outras relações, refazendo nosso mapa de afetos, transformando as emoções que circulam entre nós. A Vênus Travesti nasce para subverter os esquemas de representação, na arte contemporânea e nas subjetividades. Sua transgressão e poder de interrupção do espetáculo da violência simbólica que pesa sobre os corpos é também inquietante: nasce de uma imagem/gesto familiar, antiga, imemorial, para despertar e transmitir novos gestos emotivos que movimentam o estranho em mim. A Vênus Travesti abre espaço para um território ético e afetivo de transvalorização, de transversalidade, transversalidade que nos faz conscientes desse "fundo pulsional de conflitos", para o qual nos chamou a atenção Silvia.

Em minha utopia, a Vênus Travesti lança um olhar para trás para nos convidar a seguir com ela, em direção a um novo futuro. O gesto emotivo de seu olhar me diz, sem palavras, que as normas binárias de gênero e de sexualidade são modos arbitrários de dominação sobre as infinitas corpo-

reidades possíveis e modos sensíveis de amar e desejar. Desde o seu nascimento, a Vênus Travesti anuncia que tudo isso ficará para trás, como parte da história, seu nascimento anuncia o fim dessa história política patriarcal para conspirar um outro futuro, outros devires, no acontecimento de um mundo radicalmente igualitário, de compartilhamento do sensível entre todas as corpos.

## Conclusão

Este ensaio buscou pelo gesto político e estético das emoções a partir das artistas Lukas Avendaño e Vitória Xtravaganza, em dois de seus trabalhos: “Réquiem para un Alcaraván” e “Sem Palavras”, respectivamente. Uma corpa *muxe* e uma corpa travesti, entre a violência e a celebração, fazem da arte um combate pela vida, por direitos, pela existência, pelo gozo, pela produção de presença no mundo. Verifica-se nas bordas e na dobra do íntimo, do cotidiano e do desejo, uma arte-escritura-corpa que se põe como tarefa a desidentificação da sexualidade e dos corpos, numa cena povoada de ações desafiadoras ao pensamento crítico hegemônico. A corpa queer de Lukas, em sua proposta radical de subversão do olhar normativo, contradominação do Sistema de Representação Heterossexual, busca como ato político e afetivo a reparação. Quando um ato de celebração de uma corpa se faz grito de reparação para tantas corpos, um espetáculo midiático se interrompe para dar lugar a uma festa de confluências e corresponsabilidades, ao avesso de uma representação identitária excludente. Uma festa que desafia, em sua urgência ética, e também estética, o pensamento crítico. Mas principalmente uma festa que ocorre no encontro e que se faz na tessitura dos afetos. Uma festa-ato-celebração da vida, do humano que habita cada corpa, cada história, cada experiência. Da celebração do direito de suas corpos existirem, na exigência e no grito de reparação ética, Lukas e Vitória nos chamam à responsabilidade.

Para concluir, destaco algumas interrupções que considero fundamentais para desenvolver a pesquisa das emoções como gesto político e estético; o que venho trabalhando há pelo menos dois anos e que culminou numa disciplina que ministrei para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF, em parceria com o Projeto Hélio Oiticica, no Centro Municipal de Artes Hélio Oiticica em 2022. A disciplina “O Gesto político e estético das Corpas: o íntimo e a escrita de si na cena contemporânea” gerou uma série de intervenções nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, para pensar: *como fazer?* Como fazer para criar territórios de enfrentamento ao Sistema de Representação e Reprodução Heterossexual, seus esquemas, que introje-

tamos em nosso íntimo e em nossas relações de forma inconsciente? Este ensaio é uma aposta nos afetos para uma metodologia de autorrepresentação e autoficção, na produção de uma teatralidade e performatividade para o nascimento de um corpo biopotente, que denomino como corpa.

Algumas interrupções:

1 – Interromper o espetáculo da vontade de pureza, que se extrai dos discursos sobre identidade e verdade escamoteando o contraditório.

2 – Interromper o espetáculo desse real intimidante que nos submete às suas estruturas de poder. Um real imposto pelo colonialismo, repetido pelo capitalismo neocolonial e por um circuito de afetos racista, patriarcal, político-sexual, produtor de marcadores sociais, estéticos, políticos e culturais que se dobram sobre os corpos.

3 – Interromper o espetáculo da violência que introjetamos em nós, de todo ressentimento, culpa, vergonha e medo que nos ensinaram antes mesmo de nos tornarmos seres desejantes e produtores de linguagem. Interromper esse espetáculo de uma língua feita para o rebaixamento, alienada em sua origem patriarcal-colonial, que torna corpos invisíveis.

4 – Interromper o espetáculo de um sistema de dominação para o nascimento das corpas. Corpa que vem subverter, em sua performatividade e visualidade, o sistema simbólico e a estrutura de linguagem que cultua corpos brancos, heterossexuais, jovens, magros, burgueses. Interromper o espetáculo desse corpo fascista da cultura do espetáculo e insurgir contra a condição de subalteridade e rebaixamento a que fomos reduzidos.

5 – Interromper o espetáculo da lógica de reconhecimento, da autoridade e da lei que incide sobre os corpos e que emudece sua fala própria, que silencia sua pele, suas dores, sua sexualidade, que o invisibiliza, que o atrofia, que exige sua morte.

6 – Interromper o espetáculo de uma precariedade com cartas marcadas e olhar de novo para as imagens, esses gestos emotivos que retornam, os gestos fossilizados. Interromper é se desviar da história contada pelo dominador e escavar as metáforas que foram esquecidas.

7 – Interromper o espetáculo da morte e reivindicar o nascimento de sua corpa, fazendo circular democraticamente o sensível.

Consciente das infinitas interrupções que precisam ser ativadas, para mobilizarmos o como fazer, na reabilitação de uma fala que possa unir a palavra pública com a ação, paro por aqui. Estamos apenas começando. Tentar nomear as tantas e necessárias interrupções no espetáculo da dominação patriarcal-colonial não é tarefa para um ensaio.

Antes de encerrar, trago uma imagem e uma provocação para o leitor, indagando-o: quais emoções te acometem diante do gesto emotivo dessa imagem?<sup>15</sup>



Fig. 4. Na imagem os artistas de “Sem Palavras” (2022). Direção: Márcio Abreu. Foto: Nana Moraes.

## REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género UNAM, 2015.
- AVENDAÑO, Lukas. Barcelona. 4 jul. 2018. 1 vídeo (28 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UejJeyPEbaM>. Acesso em: 10 out. 2021.
- AVENDAÑO, Lukas. Réquiem para un Alcaraván. Canadá, 2015. 1 vídeo (86 min.). Disponível em: <https://vimeo.com/152631668>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 110-125.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax Utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizados**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- DEZ ARTISTAS queer falam sobre a origem de suas inspirações. **Goianinha.org**. Disponível em: <https://goianinha.org/ultimas-noticias/dez-artistas-indigenas-queer-falam-sobre-a-origem-de-suas-inspiracoes/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.
- GALINDO, Maria. **Feminismo Bastardo**. Madrid: Editorial Traficantes de sueños, 2021.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre Experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RIBEIRO, Martha. **Realismo Sedutor: o corpo-teatro e a invenção de realidades**. São Paulo: Hucitec, 2022. (Coleção Licores).
- RIBEIRO, Martha. A autoficção como tentativa de insurreição dos corpos ou o que aprendemos com Antonin Artaud: refazer o corpo, esculpir afetos. *Revista Arte e Filosofia*, v. 15, online, 2020. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/raf/article/view/4191>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- RIBEIRO, Martha. A escolha política de Medeia: um levante esquecido contra o Sistema de Representação Heterossexual (SRH). **Pitágoras 500**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 49-63, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8667109>. Acesso em: out. 2021.
- RIBEIRO, Martha. O corpo Biopotente: a decolonização dos afetos no, através e além do teatro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS – LUME e PPG Artes da Cena. **Anais [...]**, n. 6, [s. l.: s. n.], 2021b. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/729>. Acesso em: jul. 2021.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

STAMBAUGH, Antonio Prieto. "RepresentaXión" de un muxe: la identidad performática de Lukas Avendaño. *Latin American Theatre Review*, v. 48, n. 1, p. 31-53, 2014.

pós:

## NOTAS

- 1 Este ensaio sofreu diversas modificações desde minha conferência realizada em 14/09/2022 durante a IV Jornada do LABELIT e o IV Seminário LiCorEs do PPGE/UFPR, compondo a programação da 41ª Semana Literária SESC.
- 2 Conforme Didi-Huberman: “uma *emoção* não seria uma *e-moção*, quer dizer, uma *moção*, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos?” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26, grifos do autor).
- 3 Essa estrutura ou nomenclatura – hetero-branco-falo-ego-cêntrico-colonial-capitalista – foi inventada pela psicanalista Suely Rolnik e comparece em diversos de seus textos e entrevistas. Aqui, destacamos o livro **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada, São Paulo: N-1 edições, 2018.
- 4 Cf. Pierre Bourdieu em **A dominação masculina**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- 5 Cf. RIBEIRO, Martha. O corpo Biopotente: a decolonização dos afetos no, através e além do teatro. In: SIMPÓSIO REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS – LUME e PPG Artes da Cena. **Anais [...]**, n. 6, [s. l.: s. n.], 2021b. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/729>. Acesso em: julho de 2021.
- 6 Prefácio do livro *Feminismo Bastardo* de Maria Galindo, já citado. As citações foram traduzidas por mim, do espanhol para o português.
- 7 Citação de Sílvia Cusicanqui já referenciada no texto.
- 8 A versão de 2015, filmada no Canadá, está disponível em <https://vimeo.com/152631668>. Acesso em: 10 out. 2021.
- 9 Direção e texto de Marcio Abreu. Dramaturgia, Marcio Abreu e Nadja Naira, com música ao vivo executada por Felipe Storino, *Sem Palavras* tem em seu elenco Fábio Osório Monteiro, Giovana Soar, Kauê Persona, Kenia Dias, Key Sawao, Rafael Bacelar, Viní Ventanía Xtravaganza e Vitória Jovem Xtravaganza (irmãs Brasil).
- 10 Entrevista eletrônica com Antonio Pietro. Junho de 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/38574848/\\_Representación\\_de\\_un\\_muxe\\_la\\_identidad\\_performática\\_de\\_Lukas\\_Avendaño](https://www.academia.edu/38574848/_Representación_de_un_muxe_la_identidad_performática_de_Lukas_Avendaño). Acesso em: 10 out. 2021. Tradução minha.
- 11 Fala do artista durante o Seminario Cartografías Críticas. Seminario virtual, coordenado por Ileana Diéguez (UAM-C), Yissel Arce (UAM-X), Rubén Chababo (Universidad de Rosario, Argentina), Álvaro Villalobos (UAEMex). Realizado por Zoom, em 13 de outubro de 2021.
- 12 O conceito inédito está sendo desenvolvido por mim, podendo ser estudado, ainda em forma de ensaio, no artigo RIBEIRO, Martha. A escolha política de Medeia: um levante esquecido contra o Sistema de Representação Heterossexual (SRH). **Pitágoras 500**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 49–63, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8667109>. Acesso em: out. 2021.
- 13 Entrevista com Lukas Avendaño. Disponível em: <https://goianinha.org/ultimas-noticias/dez-artistas-indigenas-queer-falam-sobre-a-origem-de-suas-inspiracoes/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- 14 AVENDAÑO, Lukas. Barcelona, 4 jul. 2018. 1 vídeo (28 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UejJeyPEbaM>. Acesso em: 10 out. 2021.
- 15 Aos leitores que se sentirem motivados para dar seu depoimento, não hesitem enviar email para a autora com suas considerações: martharibeiro@id.uff.br.

# A linguagem *queer* e a desmistificação do monumental

*El lenguaje queer y la desmitificación de lo monumental*

*Queer language and the demystification of the monumental*

Djalma Thürler

Universidade Federal da Bahia

E-mail: [djalmathurler@ufba.br](mailto:djalmathurler@ufba.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9161-0300>

## RESUMO:

A partir da ideia de que as funções de escrita acadêmica estão inscritas em práticas normativas e convencionais ou, para usar um termo mais adequado, “heterossexuais”, o autor articula a noção de escrita *queer* para a produção científica em artes. Por meio de uma abordagem metodológica que envolve a *scavenger methodology* (Halberstam), o conceito de “sublime no banal”, de Denilson Lopes (2007) e a “desaquecimento” da colonialidade, este texto sugere formas de resistência à normalização dos discursos dominantes na sala de aula e reivindica um sentido de agência na e através da escrita, que, em última análise, funciona para silenciar vozes dissidentes.

**Palavras-chave:** *Teoria queer. Artes. Escrita acadêmica. Performance.*

## RESUMEN:

A partir de la idea de que las funciones de la escritura académica están inscritas en prácticas normativas y convencionales, o para usar un término más apropiado, “heterossexuales”, el autor articula la noción de escritura *queer* para la producción científica en artes. A partir de un enfoque metodológico que implica la *scavenger methodology* (Halberstam), el concepto de lo “sublime en lo banal” de Denilson Lopes (2007) y el “desaquecimento” de la colonialidad, este texto sugiere formas de resistencia a la normalización de los discursos dominantes en el aula y reclama un sentido de agencia en y a través de la escritura, que en última instancia funciona para silenciar las voces disidentes.

---

THÜRLEER, Djalma. A linguagem *queer* e a desmistificação do monumental.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41723>>

**Palabras clave:** *Teoría queer. Artes. Escritura académica. Performance.*

**ABSTRACT:**

From the idea that the functions of academic writing are inscribed in normative practices and cannot exist beyond the boundaries of conventional, or to use a more appropriate term, “straight” practices, the author articulates the notion of queer writing for scientific production in the arts. Based on a methodological approach involving scavenger methodology (Halberstam), the concept of “sublime in the banal”, by Denilson Lopes (2007) and the “desaquecimento” of coloniality the text, by investing in new logics and innovative approaches, finds ways to resist the normalization of dominant discourses in the classroom and claims a sense of agency in and through writing, which ultimately functions to silence dissenting voices.

**Keywords:** *Queer theory. Arts. Academic writing. Performance.*

Artigo recebido em: 07/11/2022  
Artigo aprovado em: 17/01/2022

A casa da minha mãe, ainda hoje, é um cenário realista de rara diversidade religiosa. Quem entra em seu pequeno apartamento em Niterói, no Rio de Janeiro, dá de cara com um pôster de Jesus Cristo, aquela imagem clássica do homem branco, de cabelos longos e olhos claros. Sobre um dos andares da estante da sala, uma pequena escultura de Buda sentado em um pires recheado de moedas. Na mesma estante, mas agora dentro de um nicho envidraçado, lemanjás e Nossas Senhoras Aparecidas de diversas texturas, tamanhos e origens convivem lado a lado. Na cozinha, em um lugar de destaque, um Preto Velho colado a um isopor grosso brilha em protagonismo. Em seu quarto, na cabeceira de sua cama de viúva, dois livros de páginas amareladas, *O Evangelho segundo o Espiritismo* e *O livro dos Espíritos*, de Allan Kardec, servem de apoio para uma pequena imagem da Santa chilena Laura de Vicuña. Quando tínhamos algum problema inflamatório, ela punha, tal como *uma* pajé, um emplastro de farinha de mandioca sobre o abscesso e, quando uma gripe insistia em não ir embora, ela dava um passe, passava as mãos repetidas vezes, de cima abaixo, suscitando uma tal força mediúnica.

O que quero dizer com essa pequena narrativa introdutória é que o convívio com o estranho (uma fé estranha?), com o plural, com o diverso, “com múltiplas heranças, africanas, indígenas, europeias” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 14) me acompanham desde a mais tenra idade. E, para mim, a diversidade sempre foi uma riqueza.

Assim como a noção de fé em nossa sociedade está inscrita em práticas normativas, certas funções de escrita e formas de saber não podem existir para além das fronteiras das práticas pedagógicas, também normativas, produtoras de “desvios e aniquilações” (RUFINO, 2021, p. 11). A partir disso, tentarei articular a noção de escrita *queer* para a produção científica, metodologia que utilizo ao tentar investir contra os estudos convencionais (ou, para usar um termo mais adequado, “heterossexuais”) e que, não por acaso, tenho tentado transmitir aos estudantes de graduação e pós-graduação com quem tenho trabalhado.

O corpo do meu trabalho artístico e científico não é coerente. Poder-se-ia ter dito de minha tese de doutorado, em resposta ao meu “projeto de ciência”, que se tratava de uma tese de ficção, ou mesmo de ficção científica, mas não de um projeto de ciência canônico, paradigma da ciência disciplinar. Igualmente, poder-se-ia dizer que este não é exatamente um artigo acadêmico ou que não é muito obediente às normas. E todas estas afirmações podem ser verdadeiras. É sobre a recusa de coerência, sobre a combinação daquilo que parece estar separado ou aparentemente não relacionado, que estamos a falar. E isto, creio, é um trabalho profundamente político, porque nos faz preparar para o envolvimento de forma inovadora e complexa, investir mais plenamente em lógicas alternativas, novas abordagens, novas formas de pensar sobre um problema para além dos “contratos de subordinação” (RUFINO, 2021, p. 8) coloniais.

Neste ensaio, de maneira metalinguística, assumo o papel de um catador (*scavenging*), em busca de uma prática de escrita que, nas palavras de Bourcier (2022, p. 188), aposta “numa total promiscuidade entre as disciplinas, de modo que elas se friccionem e não se estabilizem” e, nesse sentido, perturba os padrões de pensamento, os entendimentos tradicionais e normativos do que se espera de uma pesquisa acadêmica, bem como suas noções de prática e processo. Quero dizer sobre, falar a respeito da escrita *queer*, a partir de uma abordagem metodológica *queer*, que envolve a

*scavenger methodology*, como pensou Halberstam, mas também, o conceito de “sublime no banal”, de Denilson Lopes (2007) e a ideia que vimos apostando, de desaquecimento da colonialidade, “uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único” (RUFINO, 2021, p. 20).

A primeira nos interessa porque, ao recusar a compulsão acadêmica à coerência disciplinar, se utiliza de diferentes métodos, “cruzamentos, perspectivas e descolonizações” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 11) para coletar e produzir informações, reunindo métodos e abordagens que são frequentemente enquadrados como estando em desacordo entre si, tais como dados empíricos e autoetnografia, estudos de arquivo, históricos e/ou retóricos (HALBERSTAM, 1998), um verdadeiro “ebó coletivo” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 11) que tem como objetivo revelar que “a encruzilhada representa a maior possibilidade de abertura de caminhos” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 11). Na carona de Karen Kopelson (2002), é uma forma de recusar as construções heteronormativas e lineares de tempo e espaço frequentemente usadas a serviço das narrativas dominantes, afastando-nos da nossa própria disciplinaridade a fim de promover o nosso estatuto como um campo de estudo interdisciplinar e gerador de conhecimento. Em nossa reapropriação, o catador de Halberstam se assemelha à bixa pegadora<sup>1</sup>, que cata, aquenda os *boys* nas ruas e nas redes, estamos a falar, portanto, na catadora.

A segunda, na esteira de Lopes (2007, p. 43), marcaria a produção da escrita *queer* no contexto da contracultura e do desbunde, “distante de qualquer possibilidade iconoclástica, de virulência transgressora, mesmo que paródica [...] que prefere apostar mais na sutileza, na leveza, nas palavras que não canso de repetir de Ana Chiara (1999): sem muito desespero, que é inútil, sem pieguice, que é meio de mau gosto, sem cinismo, porque já basta a desrazão, mas com suave ironia para poder suportar o peso”.

A terceira “considera toda e qualquer prática de saber, ação política e poética contrária ao sistema de dominação do ocidente-europeu que aportou nas margens de cá e se alastra até os dias de hoje” (RUFINO, 2020, p. 124) e a sua desprogramação seria inevitável. Mas não de qualquer modo.

A desaquecimento como possibilidade de existência e prática do sujeito se pretende um projeto contradisciplinar, antiessencialista, “de crítica ao discurso universitário, à construção dos objetos de saber e, sobretudo, à disciplina” (BOURCIER, 2022, p. 188), comprometido com a parcialidade, com o

deboche e com o duplo sentido, com a palavra artilosa, “híbrida, intertextual, transemiótica, multi-midiática” (LOPES, 2007, p. 30), ao invés de um conjunto de lógicas que almejam a difícil tarefa de organizar diferentes formas de conhecimento em ordens hierárquicas, baseadas em valores éticos, práticos e epistemológicos concorrentes. Muitos dos seus esforços atuais procuram mostrar o difícil, mas urgente trabalho da desaquecimento, o de procurar minar a lógica subjacente à metodologia baseada na racionalidade, estabilidade e coerência do método científico, expondo a sua qualidade performativa.

Em boa medida, desaquecer a colonialidade estaria para os pesquisadores *queer* como a ideia de desobsediar estaria para os que se dedicam às pedagogias da encruzilhada (RUFINO, 2020). Se desobsediar, para Rufino, equivale ao sentido empregado nas umbandas e macumbas brasileiras, “como ação de quebra de força, quebra de demanda, libertação de efeitos de terror e confusão” (RUFINO, 2020, p. 125), desaquecer, em companhia de outros estudos das desaprendizagens (THÜRLER, 2018), como o (trans)feminismo, o antirracismo e decoloniais, pode significar escapar, fugir, fazer fugir, desfazer o babado e ofertar um padê, ou seja,

comprometer-se com a luta pelo fim das opressões. Significa narrar as histórias dos heróis que lutaram pela dignidade e libertação de cada pessoa neste país. É confessar que as condições adversas são superáveis quando a coletividade dos vivos se une na profissão da memória dos ancestrais e promessa de um mundo igualitário aos que nascerão. Preparar um padê é fazer um convite à alimentação comunitária. Significa convidar a comunidade dos mortos, dos vivos e dos que nascerão à mesa. Alimentação simbólica, ritual e real que renova, rearticula, fortalece e compromete os participantes com a vida comunitária (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 13).

Entendemos que se a teoria *queer* problematiza processos socioculturais e instrumentos de regimes regulatórios de saber e de verdade, que limitam nossa compreensão sobre a provisoriade e instabilidade da categorização de sexo e gênero, a escrita *queer* também se sustentaria sobre esses eixos, fazendo com que a provisoriade e a instabilidade condicionassem entendimentos alternativos da metodologia em algumas formas lúdicas e produtivas que desafiarão o *status quo*, subvertendo, desestabilizando e perturbando as normas metodológicas que atualmente regem como a pesquisa acadêmica deve ser realizada. Nesse sentido, pensando com Bourcier (2022, p. 187), o *queer* neste texto quer ser entendido como “práticas de ressignificação e de

recodificação anti-hegemônicas e performativas cujo objetivo é definir espaços de resistência aos regimes de normalidade, [ou seja] as ferramentas de desconstrução *queer* permitem que nos livremos do peso dos discursos disciplinares”.

### **A escrita *queer***

Ao tentar pensar através desses eixos teóricos num contexto mais amplo, percebe-se uma lacuna (ou seria omissão?), seja na literatura acadêmica, seja nas aplicações práticas sobre os campos de escrita acadêmica *queer*. Por isso nos debruçamos aqui, na tentativa de pensar em como operam essas formas de composição, olhando para o centro da escrita como um local potencialmente performativo.

Ao empregar um quadro interdisciplinar, tanto dentro como fora das fronteiras do centro de escrita, esperamos criar espaço em que estudantes e educadores “maus sujeitos”<sup>2</sup> possam encontrar formas de resistir à normalização dos discursos – cujo objetivo é consumir e reproduzir os produtos discursivos da cultura dominante na sala de aula – e reivindicar um sentido de agência na e pela escrita, já que pouco tem sido dito sobre o papel em resistir, (re)produzir, e/ou permanecer ambivalente em relação às pedagogias normalizadoras da escrita, que, em última análise, funcionam para silenciar as vozes dissidentes.

Ao permitir às estudantes pensar além das várias estruturas de privilégio, poder e opressão, pode ser que a academia, em geral, abra espaço para a expressão de discursos sexuais não normativos, afinal, é na produtividade acadêmica que o discurso encontra o seu poder<sup>3</sup>. Por outras palavras, os sujeitos são produzidos através do discurso e o “regime epistêmico heterossexual” (BOURCIER, 2022, p. 188) é poderoso porque produz subjetividades e disciplina sujeitos em certas formas de pensar e agir. Apesar do poder da heteronormatividade em desvalorizar e tornar as subjetividades *queer* invisíveis, o “que leva logicamente à exclusão dos sujeitos *queer* e dos objetos de estudo *queer* do campo universitário e do saber em geral” (BOURCIER, 2022, p. 188), o discurso nem sempre produz sujeitos reprimidos, momentos de subversão podem e existem, mas é preciso defender formas de combater tais poderes normalizadores. Uma delas é ensinar, aprender e valo-

rizar as vozes de autores *queer* do passado. Quando estudantes (re)conhecem esses discursos, estão, de certa forma, conhecendo a si próprios, examinando como normas culturais dominantes sobre orientação sexual molda(ra)m o nosso sentido de existência.

Se a sala de aula e as estudantes que nela entram são enredadas nos discursos (hetero)normativos, que são reforçados à medida que são ensinados que escrever significa assimilar ao *status quo* sexual, a escrita *queer*, querera dizer de uma contrapedagogia, nos moldes de Segato (2018), às convenções normativas de ciência, de ensaio ou de artigo, que perturbe algumas noções como as de originalidade, linearidade e coesão, além da noção de um único autor, um sujeito único.

Enquanto muitos da área afirmam adotar uma abordagem social, os professores ainda esperam frequentemente que seus alunos produzam aquilo que é considerado como textos completamente “originais” – textos que fazem uma distinção clara entre trabalho inventado e emprestado, entre o que é único e o que é derivado ou de apoio. Além disso, esta separação destacada é frequentemente construída como uma hierarquia entre o processo de escrita: o melhor trabalho das escritoras é entendido como sendo o seu texto original com citações e materiais emprestados situados como apoio útil, mas menos valioso” (JOHNSON-EILOLA; SELBER, 2007, p. 376, tradução nossa).<sup>4</sup>

O argumento que buscamos perseguir segue na lógica inversa dessa citação e aposta que a escrita *queer*, ao valorizar práticas de *assemblage*, *patchwriting*, de fragmentação, ruptura, recorte, justaposição, sobreposição, mudança de escala e integração com outros elementos – que podem agora ser encontradas em muitas formas de discurso –, reconhecem essas características, não necessariamente como debilitantes, como faz pensar a literatura acadêmica tradicional, mas “num desejo de revalorização da narrativa como forma de se aproximar do público, de se aproximar do mundo contemporâneo” (LOPES, 2007, p. 42). Para a escrita *queer*, a contingência inerente não é algo a ser facilmente compreendido; é algo a ser jogado, desafiado e confundido, experimentado e transformado por sujeitos “socialmente ativos que sejam capazes de trabalhar tanto pela estabilidade como pela mudança” (JOHNSON-EILOLA, 2005, p. 28) e, nesse sentido, enfatiza o envolvimento de estudantes, ativa e criticamente, em uma rede que compreende leitura, escrita, pensamento e discurso público em torno de tópicos políticos pertinentes, desafiando-os a pensar nas formas como a leitura e a escrita podem produzir ideias e/ou mobilizar a ações de desaprendizagens.

Johndan Johnson-Eilola e Selber, em seu texto “Plagiarism, Originality, Assemblage” (2007), dão um exemplo do que pensam sobre a estratégia da remixagem ao descreverem uma visita que Johndan fez à Texas Tech University, em 2007. Peter England mencionara que tinha lido recentemente o livro escrito por Johndan, atualmente professor da Clarkson University, *Datacloud: Toward a New Theory of Online Work* (2005). O último capítulo do livro é, ele próprio, um remix baseado em fragmentos de texto e imagens de outras fontes. Peter England respondeu a este capítulo com a sua própria remixagem: ele cortou as páginas do texto impresso e depois reorganizou, reeditou de forma afetiva as citações que Johndan tinha destacado do seu contexto original. Agora reordenado, forneceu um novo texto remixado, que se tornara um comentário performativo de sua escrita acadêmica.

O remix de Peter England fornece um ponto de entrada útil para as possibilidades de escrita *queer*, que, em nossa perspectiva, estaria ligada às ideias do performativo, tal como adotado por Ferál (2008). Nesse caso, estaríamos a falar de uma escrita-acontecimento que valorizaria o ato de escrever, que “performativiza a palavra” (TORO, 2010, p. 159) em detrimento do mero registro do significante direto. Ou seja, além de oferecer novas formas importantes de pensar crítica e produtivamente sobre o que significa escrever, sobre o que significa ler, e sobre o que valorizamos enquanto textos em performance, também é uma operação que nos pode levar a lugares estranhos, lugares onde as possibilidades de escrita se deslocam para mais além da norma do que podemos sequer imaginá-las.

Assegurar a disponibilidade desse ambiente aberto onde estudantes são autorizados a assumir tais riscos pessoais é, na essência, uma prática *queer*, que, até há pouco tempo, tinha permanecido desconhecida em contextos institucionais mais convencionais.

### **As práticas de escrita *queer* e a dissipação da imagem romântica do escritor como um gênio solitário**

Para Rosenfeld e Guinsburg (2002), o culto do gênio original, o poder de criação artística e o seu criador, começam a colocar-se com Edward Young e Edward Wood<sup>5</sup>. Segundo Young, “pode-se dizer que um original é de natureza vegetal; surge espontaneamente da raiz vital do Gênio; *germina*, não é feito. Imitações são frequentemente uma espécie de manufatura, produzidas por uma tal mecâ-

nica, arte e trabalho, a partir de materiais preexistentes, não próprios delas” (YOUNG, 1759, p. 60 *apud* RODRIGUES, 2007. p. 4, grifos nossos), ou seja, essa perspectiva lança luz sobre o mito do autor que transforma a pureza de sua expressão em palavras derramadas na página,

trata-se de um verdadeiro demiurgo, de uma força cósmica, inata, independente da cultura, que decifra de maneira intuitiva e direta, o “livro da natureza”, criando titanicamente sob o impacto da inspiração. A sua criação é fruto da pura espontaneidade. Não pode nem deve ser retocada, torneada e acabada, por critérios artesanais de perfectibilidade. Ela surge toda e inteira, na completude da expressão autêntica, sincera. Assim, o valor da obra passa a residir em algo que não está nela objetiva e formalmente, e sim subjetivamente no seu autor – a sinceridade (ROSENFELD; GUINSBURG, 2002, p. 267).

Digo assim, porque, embora as estudantes trabalhem e vivam numa cultura remix, a pedagogia da escrita tradicional nem sempre valoriza as práticas discursivas dessa cultura, especialmente quando se trata de produzir trabalhos escritos para contextos acadêmicos disciplinares. As razões para estas opiniões são historicamente determinadas e ligadas, pelo menos em parte, a noções relativamente tradicionais de autoria e criatividade, por exemplo, à ideia do gênio solitário e criativo, tal como expus no início desta seção. Por outras palavras, pelo menos um conjunto de forças sociais sugere aos alunos que a utilização de citações, paródias e intertextualidades, tal como pensadas por Hutcheon (1991) seriam menos valorizadas do que o texto original, uma situação que pode encorajá-los a esconder as suas fontes.

Mas o que aconteceria se disséssemos às estudantes que o seu objetivo não é criar novos textos, originais, únicos, em que se estabelece uma hierarquia onde o texto original tem a primazia e o plágio é, frequentemente, o resultado dessa hierarquia, mas, sim, remixar outros textos, encorajando-os a “desmistificar o grandioso, o monumental” (LOPES, 2007, p. 44) e tornar explícitos os seus empréstimos e citações, suas “elzas”<sup>6</sup>, de forma a resolver problemas sociais concretos por meio de um conhecimento alternativo? Sem dúvida, um movimento que dá alguma ênfase ao deslocamento dos fins retóricos, que se preocupa menos com palavras ou imagens originais e valoriza a resolução de problemas com a montagem de peças textuais, fragmentos e citações. Nessa reconcepção, as *assemblages* não distinguem entre quais partes se supõe originais e quais foram encontradas e catadas noutro lugar. A bixa catadora articula, remenda, costura de modo a fazer

unidade de elementos díspares, de fontes diversas, uma ligação que não seria necessária para todo o sempre, porque as *assemblages* estão interessadas no que funciona, no que tem impactos sociais no momento oportuno em que são criadas.

Para os nossos propósitos, o que entendemos por *assemblage* se assemelha ao seu conceito de arte estranha, especialmente ligada aos artistas surrealistas, que frequentemente combinavam objetos improváveis para criação artística. Remonta às construções cubistas tridimensionais que Pablo Picasso começou a fazer a partir de 1912, mas amplamente utilizada nas décadas de 1950 e 1960, sobretudo depois que foi incorporada pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet para a exposição "The Art of Assemblage," no Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York, em 1961. Quando aplicados à produção textual, dizemos que são textos construídos explicitamente por uso de conceitos como intertextualidade, paráfrase e citação, por exemplo, e se alimentam do embaçamento da fronteira entre essas autorias. Essa nova tessitura é cheia de sinuosidade e "as noções de originalidade (estar na origem de...) e mesmo de criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural" (BOURRIAUD, 2009, p. 8), "onde o texto é tomado como um *readymade*" (VILLA-FORTE, 2015, p. 15).

Se como sugeriu Shari Stenberg (2006), o discurso da margem raramente é uma ameaça ao conhecimento convencional e às estruturas patriarcais e coloniais nas quais a academia se sustenta, porque é rotineiramente ignorado, desacreditado, ou simplesmente absorvido e marginalizado, afinal de contas, os olhos *coloniais* não querem nos conhecer, "eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito" (ANZALDÚA, 2000, p. 229), por outro lado, contribui para transformar a escrita canônica, o discurso público e, claro, suas abordagens que reafirmam a estrutura heteronormativa implícita (e explícita) que existe em grande parte da academia, esse sistema "cultural e político de matriz branca, eurocêntrica, heteronormativa, cisgênera" (NASCIMENTO, 2019, p.11) que sustenta, também, a ciência brasileira.

Não à toa, nosso objetivo tem sido o de rever e visitar o significado de produção escrita que uma metodologia *queer* pode tornar possível. Por isso, consideramos um imperativo contrapedagógico investir no que este giro *queer* pode significar, particularmente em relação à formação de nossas estudantes como escritoras, afinal, a teoria *queer* é vista como forma de mobilizar subversões, como práticas que inscrevem significado, tornando certos corpos e formas dissidentes de fazer visíveis,

uma força que deriva de sua resistência à definição, mesmo que dê origem a perguntas difíceis sobre se podemos falar de algo que é distintamente “teoria *queer*” (SULLIVAN, 2003). A hesitação entre algumas estudiosas em fixar significados estáveis na teoria *queer* e, por implicação, na escrita *queer*, é um debate central em torno da própria definição do termo e enfoca sua importância teórica e sua potencial utilidade política, um oxigênio para manter vivos os significados, tanto atuais quanto imprevistos, associados ao *queer*.

### **A escrita *queer*: subversiva e interdisciplinar**

Essas atitudes desafiadoras, sem dúvidas, se tornaram a sensibilidade definidora da teoria, da política e da estética *queer*. Sua teorização, para muitos, visa perturbar e politizar todas as relações presumidas entre sexo, gênero, corpos, sexualidade e desejo, mas não apenas, conforme Rooke (2010 *apud* RANNIERY, 2016, p. 3) esclarece:

os estudos *queer* não se limitam a abordar subjetividades sexuais e de gênero, mas a discutir sobre qualquer forma de normatividade, incluindo os processos de pesquisa, contestar a gramática e a linguagem nas quais formas de fazer investigação são instituídas e adquirem inteligibilidade é desde já um campo de contestação *queer*.

Significa, então, interrogar as conclusões, encontrar novas formas de pensar sobre a invenção da natureza (SEGATO, 2018). Trata-se de mudar os padrões de pensamento e as formas de saber que produzem o “CISstema colonial moderno de gênero” (NASCIMENTO, 2021, p. 17). Não se trata simplesmente de dizer aos sexistas, por exemplo, que as suas afirmações sobre o gênero são “falsas”, mas criar uma fissura nas ideologias dominantes, colocar uma chave inglesa na roda do pensamento convencional. Particularmente para os estudiosos das desaprendizagens (THÜRLER, 2018; RUFINO, 2021), o uso da palavra “cistema” é aqui bastante significativo, sinalizando que todas as vidas, todas as áreas de estudos, todos os saberes, todos os limites são “cistêmicos” e, portanto, requerem perturbações. Uma forma, e talvez a mais comum, de chegarmos a saber é aprendendo como os “cistemas” funcionam e depois pensando dentro deles, com uma combinação de raiva pontiaguda, teorização acadêmica sofisticada e prazer na perversidade *camp*<sup>7</sup>, recursos primordiais para a sobrevivência *queer*. Obviamente, o “cistema” já predetermina a lógica, formula os limites do que é possível pensar. Mas, e se pensássemos de outra forma? E se, em vez de pensarmos “cistematicamente”, pensássemos de forma menos obediente, ainda menos lógica?

---

THÜRLER, Djalma. A linguagem *queer* e a desmistificação do monumental. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41723>>

Nesse sentido, argumentamos que a bixa catadora, ao reconhecer as interdependências entre os movimentos sociais e as teorias acadêmicas e se questionando como pode pensar, agir e escrever sobre política na academia, complexifica e aprofunda alguns aspectos da pesquisa de duas maneiras significativas: a primeira, interrompendo as formas de saber que parecem dominantes, tidas como certas, ou óbvias; a segunda, valorizando a interdisciplinaridade, que, desafiando os pressupostos implícitos num quadro disciplinar singular, espera se beneficiar de uma reflexão para além, através e entre as linhas da disciplinaridade, encorajando estudantes a assumir riscos pessoais e acadêmicos por meio da escrita.

A abordagem de um fenômeno social por múltiplos e variados campos do saber não só é contrária à noção acadêmica de estudo disciplinar como a única forma legítima de articular conhecimentos que enquadra a forma como estudantes escrevem, mas, também, a forma como pensam, compreendem e se envolvem com o mundo e as suas identidades, como encoraja estudantes a pensar em como a sua própria posição cultural e sociopolítica na sociedade pode influenciar as suas produções.

Ou seja, queremos argumentar que estudantes escritoras podem, simultaneamente, explorar a condição humana da perspectiva de sua própria *queerness*, em uma evidente “opção pela experiência mínima, cotidiana, não gloriosa de cada dia” (LOPES, 2007, p. 42) e se comprometerem, não apenas a aprender a interromper, mas a ler de forma diferente, a pedir mais textos, a pedir mais do mundo do que as funções lineares e normativas permitem.

Para pensarmos na escrita *queer* como um espaço potencialmente subversivo, empregando o referido quadro interdisciplinar, este ensaio convida os leitores a experimentar lógicas interdisciplinares (seriam lógicas indisciplinadas?) que contradizem, desafiam os cânones acadêmicos de saber, no lugar de apenas reproduzir estilos de escrita acadêmica hegemônicos adequados, o que, para Bourcier (2022, p. 191), “pode ser definido como uma intervenção política e cultural em resposta a práticas institucionais que privilegiam saberes heterocentrados que estão longe de afetar somente o campo da sexualidade ou os ‘homossexuais’”. Estaríamos, pois, a falar da performance da escrita *queer* que, em sua “dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a

diversidade das existências e das experiências sociais” (RUFINO, 2021, p. 12), confronta o cânone em uma prática que encoraja o reemprego criativo e o constante *hackeamento* da linguagem. Em outras palavras, queremos entender o *queer*

como un adjetivo y como movimiento, acción... como un verbo: *queerizar* la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (y los movimientos sociales, el espacio público y un largo etcétera). Hackear la normalidad, disolver los binarismos, y articular alianzas y redes. No obstante, si la pedagogía *queer* está comprometida con la práctica radical de deconstruir la normalidad, esto significa que no puede necesariamente reducirse a enseñar para o sobre personas *queer* (Britzman, 1995). Podemos *queerizar* la enseñanza en muchos momentos: **interviniendo en el lenguaje**, hablando en femenino plural inclusivo como crítica al uso del lenguaje sexista en la escuela; hablando de autoras negras, de feministas menos conocidas, de aportaciones de maricas, bolleras, bis, trans\*, gente no binaria, *gender queers* etc. (TRUJILLO, 2022, p. 114-115, negritos nossos).

Decerto, ao passo que determinados campos do conhecimento disciplinares ainda desaprovam, ou resistem ativamente, à inclusão de narrativa pessoal na escrita acadêmica, tais experiências são cruciais para descobrir a forma como uma estudante conhece o mundo. Bastaria pensar nos textos que não teríamos disponíveis para ler se os alertas sobre coesão, sobre a utilização de demasiada narrativa pessoal, fossem ouvidos. Desde os anos setenta que estudiosas feministas têm vindo a defender e a explorar o potencial e o poder da narrativa pessoal como parte da forma como se faz o saber-fazer (PINHO; OLIVEIRA, 2012).

O diálogo interdisciplinar, ou as “escrituras produzidas a partir dessas encruzilhadas”, como pensou Luiz Rufino (2019), abre espaço nas discussões acadêmicas para mostrar a forma como as nossas identidades atuam enquanto estruturas organizadoras que moldam a forma como vemos o mundo e, ultimamente, os argumentos que fazemos sobre ele. Este *queering* traz à luz não só a forma como é possível conhecer o mundo, mas, também, quem é permitido conhecer e em que circunstâncias e, “depois que se liberta a escrita, tal como o vento de lansã, as folhas que se espalham serão colhidas a partir dos encontros quase sempre não programados” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 14).

Mas não se animem tanto, não trata a escrita *queer* de uma guerra contra o cânone da linguagem acadêmica ou de uma anulação da experiência canônica, afinal de contas, as instituições acadêmicas continuam a estar enredadas em valores (hetero)normativos e sem apoio institucional, sem uma política de acessibilidade para estudantes historicamente marginalizados, a produção acadê-

mica pode se tornar um campo minado, não um lugar empático para uma estudante *queer*, simultaneamente o outro e o invisível, sujeito a uma carga de trabalho emocional de uma ordem de grandeza diferente da maioria privilegiada.

Talvez, ao procurar criar o seu potencial subversivo, a escritora *queer* não deva rejeitar inteiramente os códigos de tradição, uma vez que os efeitos negativos para uma estudante que assume tal risco seriam muitos, sobretudo uma nota de reprovação. Pode ser necessário que dançemos para dentro e para fora, espécie de “coreografia da descolonialidade” (BORGES-ROSARIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020, p. 14), em um exercício híbrido complexo das duas abordagens, uma terceira margem do rio que encoraja estudantes a invocar dialetos como parte de introduções e descrições de experiências pessoais, colmatando a lacuna entre a língua “doméstica” ou “privada” e a língua “acadêmica” de forma a tornar seu texto legível para uma comunidade acadêmica mais vasta. Tal estratégia pode muito bem tornar-se necessária para acomodar (sem domesticar) as contestações da linguagem que têm e irão redesenhar os contornos da escrita *queer*.

Através de discursos combativos, abordagens que valorizam as histórias LGBTQ+ – já que “um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação [a colonialidade] é aniquilar o outro pela produção de esquecimento” (RUFINO, 2021, p. 23) – e a utilização da escrita *queer* como um espaço interdisciplinar e pessoal, talvez as vozes *queer* (e, por sua vez, todas as vozes minorizadas) encontrem espaços seguros de interação dentro da academia para pensar de forma disruptiva, não normativa e contraditória à descentralização dos pressupostos culturais dominantes, que seria uma das implicações da teoria *queer*. Por isso, não posso deixar de pensar nas “Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy”, de Halberstam sobre a valorização do *queer* na academia, afinal,

a responsabilidade de não ter uma casa institucional, claro, é que o estudo da sexualidade é central para nenhuma disciplina ou programa único e, de fato, pode ser ensinado em todo o lado e em nenhum lugar simultaneamente. Contudo, a vantagem da abordagem furtiva ao estudo da sexualidade é que continua a ser multidisciplinar, um velhaco promíscuo num campo de monogamistas concentrados (HALBERSTAM, 2003, p. 362, tradução nossa).<sup>8</sup>

E se Adrienne Rich (1997) estiver certa que “o ato de olhar para trás, de ver com novos olhos, de entrar num texto antigo a partir de uma nova direção crítica – é para as mulheres mais do que um capítulo da história cultural: é um ato de sobrevivência” (RICH, 1997, p. 339, tradução nossa)<sup>9</sup>, então

---

THÜRLER, Djalma. A linguagem *queer* e a desmistificação do monumental.  
PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023  
Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41723>>

pode ser útil pensar que a bixa catadora, velhaca promíscua, olha para trás, mas, reconhece o presente e olha para a frente simultaneamente, criando relações alternativas ao tempo e ao espaço, como uma forma de tornar relações alternativas visíveis, olhando para nossas comunidades *queer* nas sala de aula enquanto elas “dança[m], canta[m], torce[m] ou reza[m]” para Santo Antônio e Oxum – como me ensinaram minha mãe e Caio Fernando Abreu – enquanto promove[m] pensamento.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Édna de Marco. **Rev. Estudos Feministas**, ano 8, n. 1, p. 229-236, 1º trimestre 2000.
- BORGES-ROSARIO, F.; MORAES, M. J.; HADDOCK-LOBO, R. Toco, farofa e marafo. *In*: BORGES-ROSARIO, F.; MORAES, M. J.; HADDOCK-LOBO, R. (org.). **Encruzilhadas filosóficas**, Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020. p. 11-14. Kindle.
- BOURCIER, S. **Queer Zones**. Trad. Henrique Provinzano Amaral, Thiago Mattos. São Paulo: Crocodilo; n-1 edições, 2022. (vol. I).
- BOURRIAUD, N. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERÁL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, v. 8, n. 1, p. 97-110, 2008.
- HALBERSTAM, J. **Female Masculinity**. Durham: Duke University Press, 1998.
- HALBERSTAM, J. Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy. **Journal of Homosexuality**, v. 45, n. 2, p. 361-364, 2003.
- HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.
- JOHNSON-EILOLA, J. **Datacloud**: Toward a New Theory of Online Work. Cresskill: Hampton Press, 2005.
- JOHNSON-EILOLA, J.; SELBER, S. A. Plagiarism, Originality, Assemblage. **Computers and Composition**, v. 24, n. 4, p. 375-403, 2007.
- KOPELSON, K. Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: Reconstructed Identity Politics for a Performative Pedagogy. **College English**, v. 65, n. 1, p. 17-35, 2002.
- LOPES, D. **A delicadeza**: estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2007.
- NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NASCIMENTO, T. **Cuírlombismo literário**. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- RICH, A. When We Dead Awaken: Writing as Revision. *In*: BARTHOLOMAE, D.; PETROSKY, A. **Ways of Reading**: An Anthology for Writers. New York: Bedford; St. Martin's, 1997. p. 520-533.

- RANNIERY, T. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 1-20, maio-ago. 2016.
- RODRIGUES, A. A. **Tradução de "An Essay on Genius" (1774)**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ROSENFED, A.; GUINSBURG, J. Romantismo e Classicismo. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 261-274.
- RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- RUFINO, L. Sabença jongueira: inscrição de vida como palavra de mundo. In: MEDEIROS, C.; GALINDO, V. **Experimentos de Filosofia Pós-Colonial**. São Paulo: Ed. Filosófica Politeia, 2020. p. 123-129.
- SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan.-jun. 2007.
- SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldade**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- SULLIVAN, N. **A Critical Introduction to Queer Theory**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
- STENBERG, S. Making Room for New Subjects: Feminist Interruptions of Critical Pedagogy Rhetorics. In: RONALD, K. J. S. (ed.). **Teaching Rhetorica: Theory, Pedagogy, Practice**. Portsmouth: Boynton; Cook, 2006. p. 131-146.
- PINHO, A. F.; OLIVEIRA, J. M. de. O olhar político feminista na performance artística autobiográfica. **ex æquo**, n. 26, p. 57-76, 2012.
- THÜRLER, D. Sabedoria é desaprender – notas para a construção de uma política cultural das margens. In: SILVA, G.; PUGA, L.; RIOS, O. (org.). **Alfabetização política, relações de poder e cidadania**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 11-23.
- THÜRLER, Djalma. And Tell Sad Stories of the Death of Queens: o camp e a metáfora da vida como teatro. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 44, p. 177-191, set.-dez. 2021
- TORO, F. D. O que é performance? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. Tradução de Edécio Mostaço. **Revista Urdimento**, v.1, n. 15, p. 149-172, out. 2010.
- TRUJILLO, G. El feminismo queer es para todo el mundo. Madrid: Catarata, 2022.
- VILLA-FORTE, L. N. **Escrever sem escrever**: a literatura de apropriação. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015.
- VIP, A.; LIBI, F. **Aurélia, a dicionária da língua afiada**. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

## NOTAS

---

1 Segundo Thiago Rannieri (2016), as expressões “bixa pegadora”, aquendar, desaquendar, utilizadas ao longo deste ensaio pertencem ao léxico do pajubá: “Essa linguagem tem seu léxico produzido no Brasil nos fluxos transatlânticos das línguas nagô e yorubá, e outras línguas de matizes africanas mescladas ao português. Nesse dialeto, certamente não oficial, talvez em virtude mesmo da sua ininteligibilidade aos quadros oficiais da linguagem, formas de vidas que escapam a estreiteza da hegemonia heterossexual, o produziram como um modo de estabelecer comunicações e de produzir laços de comunidade” (RANNIERI, 2016, p. 3).

2 Para Bourcier (2022, p. 188), o mau sujeito “seria a reação ao sujeito soberano, que procura controlar e dominar intencionalmente a ação e a linguagem”.

3 Embora existam espaços acadêmicos onde as linhas de investigação sexual podem ser abordadas, elas são frequentemente relegadas para algumas categorias disciplinares distintas (a maioria das vezes encontradas nas humanidades e, ocasionalmente, nas ciências sociais), oferecendo assim inclusão para uns enquanto excluem outros. Nessa perspectiva, quem, por exemplo, teria acesso e capacidade de ler a “História da Sexualidade”, de Foucault num ambiente de sala de aula? A menos que estudantes e/ou educadores procurem ativamente formas de incorporar temas sobre sexualidade e gênero na escrita, os pressupostos heteronormativos continuarão a ser inquestionáveis em outras instituições e disciplinas acadêmicas.

4 No original: “While many in the field claim to take a social approach, teachers still often expect their students to produce what are considered to be thoroughly “original” texts – texts that make a clear distinction between invented and borrowed work, between that which is unique and that which is derivative or supportive. In addition, this highlighted separation is frequently constructed as a hierarchy in terms of the writing process: The best work of writers is understood to be their original text with citations and borrowed materials situated as useful but less valuable support.”

5 Segundo os autores, a questão do culto do gênio original estaria primeiramente presente em *Conjecturas sobre a Composição Original*, de Edward Young e em *Ensaio sobre o Gênio Original*, de Edward Wood.

6 S.f. Roubo (VIP; LIBI, 2006, p. 53).

7 Sobre esse assunto recomendamos a leitura de: THÜRLER, Djalma. And tell sad stories of the death of queens: o camp e a metáfora da vida como teatro. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 23, n. 44, p. 177-191, set.-dez. 2021.

8 No original: “The liability of not having an institutional home, of course, is that the study of sexuality is central to no single discipline or program and in fact may be taught everywhere and nowhere simultaneously. However, the advantage of the stealth approach to the study of sexuality is that it remains multidisciplinary, a promiscuous rogue in a field of focused monogamists.”

9 No original: “the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction—is for women more than a chapter in cultural history: it is an act of survival.”

# Por uma (Est)Ética da monstruosidade Queer: uma análise indisciplinada do filme *Todos estão falando sobre o Jamie*

*For an (Aesth)Et(H)Ics of Queer monstrosity: an  
undisciplined analysis of the movie Everybody's  
talking about Jamie*

*Por una (Est)Ética de la monstruosidad Queer:  
un análisis indisciplinado de la película Todo el  
mundo habla de Jamie*

Esmael Alves de Oliveira

Universidade Federal da Grande Dourados

E-mail: esmael\_oliveira@live.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9235-5938>

Letícia Carolina Pereira do Nascimento

Universidade Federal do Piauí

E-mail: lecarolpereira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2159-7179>

## RESUMO:

No presente ensaio, tomando como locus de análise o filme *Todos estão falando sobre o Jamie* (*Everybody's Talking About Jamie*) e inspiradas pelas autoras e autores do Pós-Estruturalismo, da teoria Queer e do Transfeminismo, nos propomos a pensar e problematizar qual o lugar das normatividades na experiência escolar e de vida das pessoas que experimentam a condição de dissidência sexual e/ou de gênero. Aqui, a imagem fílmica é compreendida como um artefato cultural, ou seja, como um constructo socio-histórico cuja inteligibilidade produz não apenas sentidos, mas deseja impor modelos. Em nossa tessitura, o personagem principal Jamie e suas vivências no interior da escola, e para além dela, emergem como um índice de contestação e resistência contra as

normatividades. Acreditamos que a existência e a arte Queer materializada no personagem principal da trama atestam uma micropolítica da (re)existência que, apesar de toda parafernália normativa, institui-se como uma (est)ética da existência Queer radical face aos regimes de verdades alicerçados na heterossexualidade compulsória e no binarismo de gênero.

**Palavras-chave:** *Cinema. Arte Queer. Teoria Queer. (Est)Ética da Existência.*

ABSTRACT:

In this paper, taking as a locus of analysis the film *Everyone is talking about Jamie* and inspired by the authors of Post-Structuralism, Queer theory and Transfeminism, we propose to think about and problematize the place of normativities in the school experience and life of people who experience the condition of sexual and/or gender dissidence. Here the filmic image is understood as a cultural artifact, that is, as a socio-historical construct whose intelligibility produces not only meanings but also wants to impose models. In our fabric, the main character Jamie and his experiences inside the school, and beyond it, emerge as an index of contestation and resistance against normativities. We believe that the existence and Queer art materialized in the main character of the plot attest to a micropolitics of (re)existence that, despite all normative paraphernalia, establishes itself as an (Aesth)Et(H)lcs of radical Queer existence in the face of regimes of truths grounded in the compulsory heterosexuality and gender binarism.

**Keywords:** *Cinema. Queer art. Queer theory. (Aesth)Et(H)lcs of existence.*

RESUMEN:

En el presente ensayo, tomando como locus de análisis la película *Todo el mundo habla de Jamie* e inspirándonos en los autores del Postestructuralismo, la teoría Queer y el Transfeminismo, nos proponemos pensar y problematizar el lugar de las normatividades en la experiencia escolar y vida de las personas que viven la condición de disidencia sexual y/o de género. Aquí la imagen fílmica es entendida como un artefacto cultural, es decir, como una construcción sociohistórica cuya inteligibilidad no sólo produce significados sino que quiere imponer modelos. En nuestro tejido, el personaje principal Jamie y sus vivencias dentro y fuera de la escuela emergen como un índice de contestación y resistencia frente a las normatividades. Creemos que la existencia y el arte Queer materializados en el personaje principal de la trama atestiguan una micropolítica de (re)existencia que, a pesar de toda la parafernalia normativa, se erige como una (Est)Ética de existencia Queer radical frente a los regímenes de verdades fundamentada en la heterossexualidad obligatoria y el binarismo de género.

**Palabras clave:** *Cine. Arte Queer. Teoría Queer. (Est)Ética de existência.*

Artigo recebido em: 03/11/2022  
Artigo aprovado em: 23/01/2023

## Introdução

Neste ensaio, objetivamos pensar não apenas sobre alguns dilemas que cercam a vida de pessoas dissidentes sexuais e de gênero no espaço escolar (discussão amplamente já explorada na literatura acadêmica) mas, sobretudo, algumas possibilidades que viabilizam sua existência em um contexto que tem sido historicamente hostil a multidões Queer (PRECIADO, 2011; CORNEJO, 2015). Acreditamos que, apesar de a comunidade escolar, assim como a sociedade em seu entorno, atuar deliberadamente de modo a apagar as diferenças no campo do gênero e sexualidades (OLIVEIRA; DUQUE, 2021; NASCIMENTO, 2021b), há uma intensa produção e proliferação de linhas de fuga. Nesse percurso indisciplinado, somos inspiradas<sup>1</sup> pelas autoras e autores do Pós-Estruturalismo, da teoria Queer e dos (Trans)feminismos. Para tal, nos debruçamos sobre a análise do filme *Todos estão falando sobre o Jamie* (*Everybody's Talking About Jamie*) – baseado na história real do adolescente britânico Jamie Campbell.

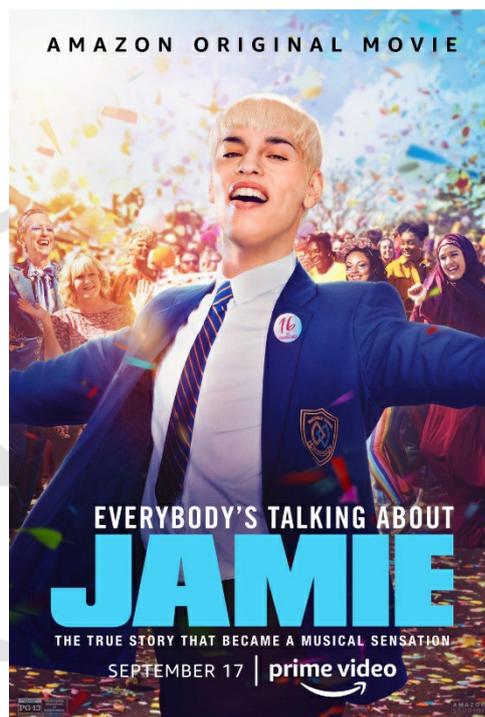


Fig. 1. Arte de divulgação do filme. Fonte: Amazon Prime Video.

Lançado em 2021 na plataforma *streaming* Amazon Prime Video, o drama-musical, dirigido por Jonathan Butterell, narra a história do adolescente Jamie New – protagonista da trama, adolescente cis-branco em idade escolar, cujo sonho é tornar-se uma *Drag Queen*. Jamie vive com sua mãe Margaret New, mãe-solo, em uma cidade pequena do interior da Inglaterra (Sheffield). Tanto pela sua orientação sexual quanto pela performance feminilizada, o protagonista enfrenta vários dilemas, não só em suas relações familiares (ilustrado nas várias tentativas fracassadas de aproximação de seu pai preconceituoso e que não o aceita) mas também em sua vida escolar (Jamie sofre homofobia por parte de seus colegas de escola).

A trama é rica em questões a serem exploradas analiticamente e que estão longe de se esgotarem em nossa análise. Por exemplo, os privilégios de raça e classe de Jamie – apesar de sua dissidência; a condição de ser mãe-solo em um contexto conservador (dilema experimentado por Margaret, mãe de Jamie); o protagonismo feminino personificado pelo comportamento liberal e despojado de Ray (amiga de Margaret); a xenofobia em relação a estrangeiros (como o experimentado por Pritti Pasha, paquistanesa e muçulmana, sua melhor amiga); a importância das redes de apoio na

trajetória de LGBTQIA+ (como a comunidade *Drag Queen* descoberta por Jamie); o lugar do machismo na produção das masculinidades hegemônicas (tal como a personificada por Wayne New, pai de Jamie); os dramas do “*come out*”<sup>2</sup> vividos pelo personagem principal, dentre outros.

Como pesquisadoras cujas trajetórias estão atravessadas pelo diálogo com o campo da educação, bem como atentas aos objetivos do presente dossiê, optamos por descrever e analisar quatro cenas do filme, e que, em nossa perspectiva, são reveladoras tanto dos efeitos da cisheteronormatividade quanto das possibilidades criativas de existência encontradas e elaboradas pelas pessoas LGBTQIA+, em especial a partir da arte e estética Queer. É importante dizer que, de modo algum, entendemos o personagem Jamie como representativo de todas as pessoas LGBTQIA+, de seus dilemas e trajetórias singulares. Nesse sentido, ressaltamos que, ainda que o personagem sinta na pele “a dor e a delícia de ser o que é”, um homem cis-branco jovem gay afeminado de classe média e cuja nacionalidade está localizada no norte global (é britânico), sua diferença não pode ser entendida como representativa de outros sujeitos LGBTQIA+ também marcados por gênero, raça, classe, sexualidade, geração, nacionalidade etc.

Por isso, em nosso exercício reflexivo a interseccionalidade é um instrumento analítico fundamental para a compreensão mais pontual dos diversos atravessamentos em torno dos recortes de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência e regionalidade, entre outros, que incidem sobre a história do personagem Jamie/Mimi Me. Se, nos termos de Audre Lorde, “não existe hierarquia de opressão” (LORDE, 2019, p. 236), “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Portanto, se por um lado Jamie, enquanto homem branco, cis e de classe privilegiada, não pode ser tomado como representativo de todas as pessoas e experiências dissidentes, por outro sua diferença localizada e parcial (HARAWAY, 1995) nos permite pensar possíveis articulações, cruzamentos e conexões com outras diferenças. Estas últimas nunca ontológicas, nem apriorísticas, ao contrário, sempre contextuais, relacionais e contingentes.

Em termos metodológicos, problematizamos o material fílmico analisado como um artefato cultural, ou seja, é preciso dizer que

as imagens, em movimento ou não, por já fazerem parte de nossas vidas, nos afetam e também nos educam e são instrumentos de pedagogias culturais. Os filmes são importantes artefatos culturais que estão a nos dizer quem devemos ser, como nos comportar, como ser meninas-mulheres, meninos-homens de determinados jeitos, enfim, instigam-nos a pensar sobre o que somos e o que queremos ser (XAVIER FILHA, 2014, p. 12).

Nesse sentido, ressaltamos que as imagens cinematográficas, com seus cenários, ambientações, personagens, comportamentos, trajes, diálogos, cenas, à semelhança de um texto cultural, educam espectadoras e espectadores à medida que produzem, enunciam e reiteram valores, vontade de verdade, visões de mundo, representações, subjetividades (BALESTRIN, 2009). Cabe a nós, pesquisadoras e pesquisadores, o trabalho crítico-reflexivo de desnaturalizá-las, decompô-las, escarafunchá-las, a fim de desvelar os regimes de verdade ali presentes e que são responsáveis pela reiteração de normatividades. Continuamos aqui um exercício já experimentado em trabalho anterior em que evidenciamos a potência da análise fílmica como ferramenta de questionamento das normatividades compulsórias (OLIVEIRA; MARTINS; NASCIMENTO, 2019).

Além disso, cumpre ressaltar que ao tomarmos cenas de um filme como elementos de análise, encorajamos o uso dessa arte como dispositivo metodológico, não apenas no ensino da arte, mas também numa perspectiva interdisciplinar, isso é, no encontro com outras disciplinas. Para Alain Bergala (2008), o cinema na escola deve ser entendido como arte, considerado que “a arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (2008, p. 30). Apostamos, portanto, na arte e na estética Queer como dispositivos capazes de abalar as estruturas cisheteronormativas da escola. O filme apresenta para as/os alunas/os outras cores, formas, sons, luzes, outros mundos e realidades, por vezes distantes do que é instituído normativamente.

Para fins de organização de nosso pensamento, o presente texto foi dividido em três partes. Na primeira, descrevemos quatro cenas em que se evidenciam as artimanhas da cisheteronormatividade na experiência escolar do personagem Jamie. Na segunda, a monstrosidade, como categoria analítica, é utilizada como ferramenta de desconstrução e crítica face às normatividades que disputam o espaço escolar e os processos pedagógicos com o objetivo de impor um regime heteronormativo mortificante. Por fim, na conclusão, apontamos para a importância de uma reflexão

que reconheça que, apesar das imposições de uma inteligibilidade cisheteronormativa, por meio das existências e resistências Queer, produzem-se criativas, intensas e potentes desestabilizações e linhas de fuga.

## Cena I – Uma sala de aula e o “realismo” normativo

No dia em que comemora seus 16 anos, após encontrar os presentes deixados por sua mãe na mesa da cozinha, Jamie se dirige à escola. Na entrada, recepcionando as alunas e alunos, uma professora (Miss Hedge) junto ao diretor da escola (Iman Masood). O tom normativo da professora Hedge – que se dirige a uma estudante dizendo: “Você poderia tirar isso antes de entrar? Essas meias não são permitidas” – contrasta com o tom aparentemente afetuoso do diretor Masood em relação a Jamie: “Bom dia, Jamie. Feliz aniversário”.

A narrativa segue. Jamie é mostrado ao/à espectador/a em sua sala de aula. O contexto é a última aula de orientação profissional, conduzida pela professora Hedge. Jamie, sentado ao fundo e mexendo em seu celular vendo imagens de *Drag Queens* com uma expressão corporal que indica que está abstraído do ambiente, contrasta com uma sala aparentemente tumultuada. A professora, visivelmente irritada, é questionada por algumas/uns estudantes: “Professora, a senhora está estressada?”, “É. Por que a senhora está estressada desse jeito?”, “A gente tá te estressando?”. Na tentativa de distensionar o ambiente, Hedge diz: “Meninas, não me provoquem. Eu literalmente sei onde vocês moram e vou atrás de vocês. Agora quietos!”.

Aos poucos a turma é pacificada e a discussão se dá em torno da pergunta: “o que você quer ser?”. Professora Hedge argumenta que é preciso “*ter uma expectativa realista* sobre uma possível futura carreira”. Após perguntar para algumas alunas e alunos, interroga a turma: “Alguém mais tem um *plano realista* de carreira além da Pritti [amiga de Jamie, que havia respondido que queria ser médica]?”. Dirigindo-se a Jamie, distraído com seu celular, interpela-o: “Jamie. Eu estava falando sobre carreiras, realisticamente. O seu futuro... nos conte, que emprego você quer ter?”. Pego de surpresa, Jamie responde: “Eu não sei professora. *O futuro está vivo e cheio de oportunidades brilhantes*” (grifos nossos).



Fig. 2. Jamie em sala de aula. Fonte: Amazon Prime Video.

A cena é interrompida com a imagem onírica de Jamie desfilando em uma passarela com roupas glamorosas e cercado por outras *Drag Queens* e por colegas de escola.



Fig. 3. Jamie imaginando-se em uma performance *Drag Queen*. Fonte: Amazon Prime Video.

O aparente devaneio é interrompido pela pergunta inquiridora da professora: “E então, Jamie. Você não respondeu à minha pergunta: O que você quer ser, querido?”. Jamie responde: “Um artista”. Ao que ela devolve: “*Por um segundo eu esperei mais de você, Jamie*. Pode entrar na fila dos que querem ser estrelas de cinema, jogadores de futebol ou as novas modelos das passarelas. Eu sempre falo para vocês, repito e repito: *Sejam realistas*. Eu adoraria dizer que vocês iriam realizar seus sonhos, mas seria mentira, seria errado, seria cruel” (grifos nossos).

## Cena II – Havia uma “maquiagem” no meio do caminho

Jamie está entusiasmado com a ideia de poder tornar-se *Drag Queen* e realizar sua primeira apresentação. No banheiro da escola tenta fazer uma maquiagem. A tentativa dá errado. Jamie pede ajuda de sua amiga Pritti. A sineta da escola toca, a professora Miss Hedge ouve uma movimentação estranha no banheiro e se aproxima. Ao entrar no espaço, depara-se com Pritti e Jamie juntos.



Fig. 4. Jamie com sua amiga Pritti no banheiro. Fonte: Amazon Prime Video.

Para tentar esconder o ocorrido com as sobrancelhas de Jamie, Pritti inventa a desculpa de que se trata de um experimento para a aula de artes. Segue o diálogo: [Hedge] “Vira pra mim, Jamie”. Jamie responde: “Não, professora”. Em tom autoritário, Hedge ordena: “Se vira e olha pra mim agora!”. Hedge descobre as sobrancelhas de Jamie borradas. Pritti intervém: “É para minha prova de arte, professora. Estou explorando a identidade de gênero. Eu quero usar o rosto como tela para tentar fazer uma declaração”. Hedge diz: “E por que não faz no departamento de arte?”. Pritti responde: “O Jamie é tímido”. Hedge devolve: “*Jamie, se você quiser jogar seu futuro no lixo, tanto faz para mim. Mas eu não vou deixar você distrair ela*”. Dirigindo-se à Pritti, diz em tom autoritário: “Volte à revisão” (grifos nossos).

O sermão de Hedge continua: “Ela realmente tem uma chance”. Jamie faz uma cara de indiferença. Hedge reage: “Desculpa, quer dizer alguma coisa?”. Jamie responde: “Quero. *Pelo menos eu tenho um futuro*” (grifos nossos). Como represália, a professora Hedge diz para Jamie: “Vá para o departamento de arte e termine seu trabalho”. Jamie: “Tá, eu vou lavar meu rosto então”. Hedge diz ironicamente: “Do que você está falando? Você é a obra dela [de Pritti]. Não pode jogar uma obra de arte

pelo ralo. Seria um ato de vandalismo. Vá desse jeito”. Envergonhado, Jamie implora: “Não, professora. Por favor!”. Insensível e de modo sádico, Hedge responde: “Faça do corredor sua passarela, Jamie. Seu público está te esperando”. Os dois, Jamie e Hedge, chegam na classe de artes. Hedge ironicamente diz à professora de artes: “Sra. Haylock, espero que não se importe se eu deixar essa obra de arte em suas mãos competentes”. Todos riem de Jamie.



Fig. 5. Jamie como alvo de deboche em sala de aula. Fonte: Amazon Prime Video.

### Cena III – “Como todos os outros”

Após se apresentar como *Drag Queen* pela primeira vez, tornando-se assim Mimi Me, Jamie chega na sala de aula maquiado e com um lenço no pescoço. É recebido com chacota pelos colegas de turma e com animosidade pela professora Hedge. Ela pede que ele tire o lenço e a maquiagem, mas ele se recusa e ainda afirma que irá ao baile como Mimi Me. Ela pede que ele se retire da sala, mas Jamie se nega. Hedge então o conduz até a diretoria da escola.



Fig. 6. Jamie chega em sala de aula montado como “Mimi Me”. Fonte: Amazon Prime Video.

Dean Paxton, um dos alunos da escola que constantemente produz violências homofóbicas, aparece e provoca Jamie. Jamie responde dando um beijo na boca de Dean. Os dois começam a brigar até serem separados pelo diretor. Margaret e Ray, cuidadoras de Jamie, são chamadas à diretoria da escola. Segue o diálogo: Diretor Masood: “O comportamento do Jamie tem sido totalmente inaceitável, Sra. New. E eu não costumo usar palavras tão fortes sem razão”. Ray, amiga da mãe de Jamie, interrompe tentando amenizar: “É só um pouco de maquiagem”. Margaret, a mãe de Jamie, retruca: “Eu trabalho muito e não vi o Jamie saindo assim, mas também não é o fim do mundo”. Hedge interrompe: “É o fim do baile de formatura para Dean Paxton”. Masood: “Eu gostaria de aliviar essa conversa e dizer para o Jamie que quero motivá-lo a achar quem realmente é. Quero que interaja com quem realmente é. Mas é certo você querer ir ao baile com um vestido?” (grifos nossos).

Margaret estimula que Jamie fale e ele responde que sim. Ray pergunta se tem algum problema. Masood responde: “Não. Porque *nesta escola promovemos a liberdade de expressão e...*”, mas Hedge o interrompe: “Eu acho que o Sr. Masood está querendo dizer é que *há uma linha tênue entre individualidade e perturbação*. E você precisa pensar que as suas ações afetam outras pessoas. Pois nem todos têm a sua sorte, Jamie. Para alguns alunos o baile é a última chance de ter uma noite incrível. Não vou deixar você tirar isso *deles*”. Margaret pergunta: “Mas o que o Jamie fez para tirar alguma coisa de alguém?”. Hedge responde: “Alguns jovens disseram que não vão ao baile se Jamie usar um vestido”. Jamie interrompe: “Ela está falando do Dean Paxton. Você ouviu do que ele me chamou?”. Margaret indaga: “Do quê? Do que o Dean Paxton o chamou?”. Hedge diz: “Bom, eu não quero repetir as palavras, mas...”. Margaret interrompe: “Bem, mas eu quero saber. Eu quero saber como meu filho está sendo chamado nesta escola”. Hedge então responde: “Ele o chamou de coisa nojenta, e vamos lidar com isso. Mas Jamie, isso vai continuar acontecendo. E a Mimi Me não é aluno desta escola, o Jamie New é. E se Jamie quiser ir ao baile, ele deve ir como Jamie. De gravata, usando camisa, calça, como todos os outros rapazes. Me desculpe, mas o seu comportamento hoje... É assim que tem que ser”. Jamie, Margaret e Ray, irritados/as com a cena, se retiram da sala da direção (grifos nossos).

## Cena IV – Liderando uma revolução Queer

Grande dia. Dia do baile de formatura. Jamie chega ao baile com um vestido branco. Vários de seus colegas, espantados e surpresos, comentam: “Jamie, você está incrível!” ou “Ele está tão lindo!”, “Jamie, você está fantástico”.



Fig. 7. Jamie na festa de formatura com seu vestido branco. Fonte: Amazon Prime Video.

Professora Hedge interrompe: “Jamie, eu avisei. Não é bem-vindo vestido assim”. Jamie responde: “Você me disse para não vir vestido de Mimi Me, professora. E não vim. *Este é o Jamie de vestido*”. Hedge responde: “Não, este é o Jamie monopolizando um evento *que é de todos*. Eu falei sério. Hoje é a festa para todos os alunos. Você não vai estragar isso para eles” (grifos nossos).

Uma colega interrompe: “Ele não está estragando”. Outra estudante endossa: “Ele está deixando inesquecível”. Hedge discorda: “Não, já tomei minha decisão”. Jamie responde: “Tá bom, professora. Eu amei meu vestido e os meus sapatos, eu já tenho o que eu preciso, então agora eu vou para casa. Obrigado, Pritti”.

Pritti reage: “Espera. Mas que porra é essa, Jamie? Depois de tudo isso aqui? Ela [professora Hedge] não vai deixar o Jamie entrar por estar de vestido?!”. Hedge reage: “*Não! Porque regras são regras*. O código de vestimenta existe por um motivo”. Os colegas de Jamie intervêm em seu favor e pedem:

“Deixe o Jamie entrar, professora. Por favor.”. Um silêncio se instala. Hedge se posiciona ignorando o pedido das/os estudantes: “Senhoras e senhores, as portas do salão de baile estão abertas. Todos para dentro”. Alguém responde: “Não. Não sem o Jamie. *Se ele não entrar, nós não entramos*”. Hedge reage: “Eu mandei todo mundo entrar”. Pritti intervém: “Não, todo mundo fora”. Em seguida, Pritti começa a estimular as/os colegas a aclamarem o nome de Jamie (grifos nossos).

A aclamação ganha força. As vozes se unem uníssonas: “Jamie! Jamie! Jamie! (...)”. Hedge pede que interrompam a manifestação imediatamente. Jamie também pede que parem e diz: “Vocês estão loucos”. Emocionado, continua: “Vocês não imaginam o que isso significa. Mas essa noite é especial para todos, não para mim”. Voltando para Hedge, Jamie diz: “*Você me disse para vir como realmente sou, professora, e eu vim. O baile é um conto de fadas. Mas isso, eu vestido assim, é real*” (grifos nossos). Desconcertada, Hedge diz: “Jamie, vamos entrar”. Todos se alegram e dão seguimento ao baile.

## Jamie e a monstruosidade como antídoto às normatividades

As quatro cenas por nós apresentadas são ilustrativas do modo como a escola (assim como outros espaços sociais) tem se constituído historicamente como um ambiente bastante hostil às pessoas LGBTQIA+. Embora a trama tenha o caráter ficcional, os percalços e dissabores experimentados por Jamie em grande medida se aproximam daquilo que é experimentado cotidianamente por inúmeras/os alunas/os/es LGBTQIA+ (OLIVEIRA; DUQUE, 2021; NASCIMENTO, 2021b).

Assim, é possível afirmar que as inúmeras violências experimentadas pelo personagem principal ao longo da trama, e que são explicitadas nos constrangimentos pedagógicos, nos comentários homofóbicos de colegas de turma, no controle sobre suas roupas e comportamentos por parte do corpo docente da escola, na banalização da violência sofrida pelo personagem por parte de seus/suas professores/as e outros/as colegas de classe, tornam o ambiente escolar não um espaço seguro (COLLINS, 2019), mas uma inóspita zona de guerra, uma verdadeira trincheira (MOMBAÇA, 2021).

Não por acaso, ao apresentar um panorama dos estudos transfeministas, Letícia Nascimento (2021a) explora a categoria outreridades. De acordo com a pesquisadora, mesmo que muitas lésbicas, gays e bissexuais sintam na pele o peso dos sistemas de opressão, há determinadas identidades (tais como travestis e transexuais) que a experimentam de modo ainda mais radical. São corpos e identidades, atravessados por identidade de gênero, raça, classe, geração, dentre outros marcadores sociais de diferença, cuja exclusão e violência incidem de modo ainda mais intenso. Ou seja, se há uma intensa proliferação de zonas de abandono (BIEHL, 2008), ou nos termos de Nascimento (2021a), “outridades”, nessas zonas inóspitas há sempre possibilidade de que umas/uns e não outras/os/es estejam ainda mais abandonadas/os/es – constituindo-se um Outro do Outro (“outridades”) (NASCIMENTO, 2021a).

Tal produção de outreridades se dá em diferentes âmbitos da vida e é reiterada por diferentes instituições, como a família, a igreja e a escola. Depois da família, é na escola que a naturalização das diferenças de gênero e sexualidade, e sua conseqüente inserção num sistema de hierarquização, ganham ainda mais reforço. Na trama em tela, a normativa professora Hedge e o omissor diretor Masood são a face emblemática desse CISTema que atua em conformidade com o dispositivo binário de gênero (LANZ, 2017). Sustentado numa noção de coerência, do estudante Jamie é exigido uma escolha profissional “realista”, um “comportamento igual” ao dos outros (entenda-se, meninos), uma postura que seja coerente ao seu gênero, um modo de se vestir e se portar que seja “adequado”, escolhas de vida que sejam “realísticas” – vale ressaltar que as “escolhas” a que Hedge se refere não são democráticas, mas extremamente restritivas e normativas. Ou seja, são escolhas predeterminadas e que obedecem a um critério de aprovação social (do que é interpretado socialmente como válido, útil e valoroso) à revelia do sujeito que deseja.

Jamie, assim como outras outreridades da trama (como a paquistanesa Pritti), não é bem-vindo na escola – esta prefere optar pelo silenciamento e normatização das diferenças, negando, portanto, esse potencial educativo (CANDAU, 2008). Ao se tornar também Mimi Me, Jamie fragmenta sua identidade, questionando o modo como a escola opera com a lógica de uma identidade única, homogênea, cisheterocentrada<sup>3</sup>, não dando margem para as diferenças em seu interior. Jamie, um jovem gay, Mimi Me, uma *Drag Queen*, a escola não permite a existência nem de um nem da outra,

pois suas existências rompem com a heteronorma drasticamente. Tanto Jamie como Mimi Me performam feminilidades impensáveis no espaço educacional, mesmo para um jovem estudante assumidamente gay.

A filósofa norte-americana Judith Butler (2003) e a transfeminista brasileira Viviane Vergueiro (2015) apontam a existência de uma linearidade sequencial e compulsória entre “sexo”, “gênero”, “desejo” e “práticas sexuais”. De acordo com tal inteligibilidade compulsória, o rompimento com a cisheteronormatividade acarretaria a exclusão e abjeção daquelas e daqueles cujas existências se afastam dos modelos dicotômicos, unificados, fixos e considerados como coerentes (OLIVEIRA; MARTINS; NASCIMENTO, 2019; GARCIA, 2022). Contudo, a performance de Jamie/Mimi Me rompe com a masculinidade hegemônica, o “gênero” nesse sentido se torna problemático, incoerente. Jamie é um homem cis e gay, quando se torna Mimi Me permanece como um homem cis e gay, todavia, em ambos os casos a feminilidade ganha diferentes contornos, as performances de gênero ampliam a dissidência.

Pensamos a partir das fronteiras das línguas indomadas (ANZALDUA, 2009) e das identidades ininteligíveis e desbaratadas presentes no modo como Jamie e Mimi Me se constituem e performam mesmo quando posicionadas/os na cisgeneridade. Aqui o afeminamento e o “montar-se” constituem-se como próteses de gênero que questionam uma pretensa ordem natural das coisas. É nessa deriva de instabilidades que a unidade sequencial sexo-gênero é borrada (OLIVEIRA; MARTINS; NASCIMENTO, 2019). Ao borrar essa fronteira, Jamie/Mimi Me coloca para além daquilo que é normatizado pela escola, por isso torna-se uma figura monstruosa que não pode ser tolerada. Se por um lado o monstro é o que a norma produz como sua alteridade radical, enquanto degenerado, proibido, interdito, discrepante, ininteligível, por outro, sua existência, tal como a do protagonista da trama, evidencia as artimanhas dos regimes disciplinares, normativos, regulatórios que engendram e sustentam os mecanismos de exclusão (FOUCAULT, 2001).

Para Paul Preciado (2020b, *online*), “o monstro é aquele que vive em transição. Aquele cuja face, corpo e práticas ainda não podem ser considerados verdadeiros em um regime de conhecimento e poder determinados”. Nem Jamie, nem Mimi Me cabem na cisheteronormatividade (re)produzida nas práticas educativas da escola. Como gay cis ou como *Drag Queen*, ao performatizar a feminilidade, Jamie/Mimi Me compromete a inteligibilidade de seu gênero para parte das pessoas que o

cercam e para a escola (pelo menos a partir do discurso pedagógico oficial) e assume sua monstruosidade como potência Queer. Segundo Butler (2003) e Vergueiro (2015), existe uma matriz cultural para que um gênero se torne inteligível e nessa matriz a performance feminina não é “natural” e “aceitável” para um rapaz. Essa não inteligibilidade coloca Jamie em uma vulnerabilidade desconcertante ao mesmo tempo que desconcerta a própria parafernália normativa.

Não por acaso, a professora Hegde se constitui como essa vontade de verdade e de docilização que beira o desespero. A sensação de ameaça, de ser desautorizada, pelo simples modo de ser e existir de Jamie evidencia a artificialidade do projeto de generificação do dispositivo escolar (CAETANO *et al.*, 2022). Nessa briga de foices entre normatividade e dissidência, os sapatos, as maquiagens, as roupas “femininas” de Jamie são como uma “barricada” (MOMBAÇA, 2021). Diante de um CISTema tão normativo, a simples presença dissidente de Jamie no ambiente da escola torna-se uma ameaça a ser constantemente vigiada, contida e “expurgada”. Nesses momentos, acionam-se os variados dispositivos de contenção que vão desde os mais “afetivos” (travestidos de conselhos e/ou acolhimentos) até os mais violentos (como a expulsão, a exposição, a violência física e a interdição). Não por acaso, de acordo com a pesquisadora Carla Cristina Garcia, “por meio de um exercício nada sutil, as pessoas que não se encaixam na definição de normalidade são enviadas à categoria de anormais. É importante ressaltar que, entre os “anormais”, estão incluídos cada vez mais um conjunto importante de sujeitos que escapam à definição [arbitrária] de normalidade”. (GARCIA, 2022, p.12-13).

É exatamente com voz conselheira que Hegde insiste que Jamie participe “como Jamie” do baile e não “como Mimi Me”, pontuando inclusive a ideia de “bem coletivo” (manifesto numa ideia de um “todos” genérico, eminentemente masculino e nada inclusivo). Nesse sentido, constata-se o modo como o discurso pedagógico escolar, encarnado na professora, busca formas meticulosas de conter a feminilidade excessiva de Jamie, em seu devir *Drag Queen*, e assim “tolerar” Jamie na escola. Nessa lógica, a diferença parece rimar com desigualdade (OLIVEIRA; DUQUE, 2021).

Sobre os discursos de tolerância e diversidade, as educadoras Shara Jane Adad, Letícia Carolina Nascimento e Lucivando Martins (2020), asseveram que precisamos mantê-los sempre sob desconfiança, uma vez que proclamam uma falsa inclusão. As pesquisadoras destacam que frequentemente esses discursos não colocam as relações de poder e hierarquias sociais em debate, questio-

namento e desconstrução dos regimes de saber-poder, contribuindo, portanto, para a reprodução de violências por meio do mero apaziguamento e silenciamento (vide a postura do diretor Masood).

De acordo com a lógica valorativa-normativa da escola, ser chamado de “coisa nojenta” (*freak*) “não é algo tão grave assim” (tal como a professora Hegde compreende o xingamento homofóbico de Dean contra Jamie). Ao contrário, o que é “grave” é a existência de um corpo que questiona os “ditames” de uma pretensa natureza (tal como expressa a identidade de gênero de Jamie). Dean, justamente com Hedge, são “símbolos” emblemáticos das violências de gênero institucional e estrutural contra minorias sexuais e de gênero. Na tolerância, as outreridades são admitidas desde que se adaptem às normas, não façam bagunça, fazendo com que a norma siga inquestionada. Por isso o comportamento de Dean não é problematizado, o que incomoda não é a violência que a norma impõe, mas, antes, a resistência que as outreridades produzem ao se afirmarem na escola. Nesse sentido, o corpo e a subjetividade Queer de Jamie parecem (d)enunciar que ser tolerado já não é suficiente. É preciso ir além.

É preciso ter a garantia de que “a dor e a delícia de ser o que se é”<sup>4</sup> sejam reconhecidas em sua diferença. Assim, em nosso ponto de vista, a contestação que a diferença de Jamie oportuniza e que se ergue como antídoto às normatividades estabelecidas é que nem mesmo a noção de respeito faz-se suficiente. É preciso permanecermos vigilantes diante das lógicas de inclusão sustentadas em pressupostos moralizantes, higienistas e normativos. De acordo com tal lógica, respeita-se o “igual”, respeita-se o que está em consonância com a “norma”, respeita-se o estabelecido a partir de uma lógica transcendente, judaico-cristã, branca-patriarcal, de privilégio. Afinal, “é que Narciso acha feio o que não é espelho”.<sup>5</sup> Nesses termos, quantas vezes a expressão “dar-se respeito” não foi utilizada para marcar justamente a diferença de quem “não se dá o respeito”? Quem tem o privilégio de “dar-se respeito”? A quem é cobrado “ter” e “dar” respeito? Quem tem o direito de impor “respeito”? Quem define o que é ter ou não ter “respeito”? Portanto, a existência (e resistência) de Jamie nos diz que, ao contrário das lógicas e políticas de respeito, “nossa maior urgência não é defender o que somos (homens ou mulheres), mas rejeitá-lo, é desidentificar-nos da coação política que nos força a desejar a norma e a repeti-la” (PRECIADO, 2020c, p. 316).

Mas até que ponto as técnicas disciplinares docilizam os corpos e identidades dissidentes? Para nós, Jamie é o símbolo de que tal sistema é menos ordenado e coerente do que deseja expressar. Seu corpo, suas performances, seu jeito de ser, desafiam a norma hegemônica ao construir para si uma positividade monstruosa (PRECIADO, 2020b; NASCIMENTO, 2021b). Ser monstro, é mostrar (LEITE JR, 2011) os limites dos regimes de verdade e as arbitrariedades da “parafernália discursiva biopolítica” (BENTO, 2011, p. 15).

Refletindo sobre as normatividades no contexto escolar, em artigo recente, os pesquisadores Steferson Roseiro, Alessandro Rodrigues e Marcio Caetano (2021) (d)enunciam a falência daquilo que chamam de “pedagogias dos mortos”. De acordo com os autores, trata-se de reconhecer o estado agonizante em que se encontram as práticas pedagógicas e seus sistemas epistemológicos (e filosóficos) tradicionais. Sustentadas no autoritarismo da “tradição”, ancoradas na produção de corpos dóceis e obedientes, na generificação do mundo, no empobrecimento das narrativas e do ficcionalizar, as pedagogias mortificadas (e mortificantes) transformam-se “na mortificação das perguntas, das falas, das reações, dos interesses e da aprendizagem que resulta de tudo isso” (ROSEIRO; RODRIGUES; CAETANO, 2021, p. 41).

Na repetição do mesmo, na busca de que a diferença rime com desigualdade, no controle dos corpos, dos afetos e dos desejos, esses regimes de verdade políticos e biopolíticos buscam impor o regime da ordem, da violência, da autoridade, da assepsia. Parafraseando os autores que falam de uma pedagogia travesti (ROSEIRO; RODRIGUES; CAETANO, 2021), talvez pudéssemos afirmar que Jamie incorpora uma pedagogia *Drag Queen*. Assim, como a educação Monstra-Florescer, uma pedagogia *Drag Queen* pode possibilitar “pensar numa educação esdrúxula, pedagogia das monstras, produzir subjetividades que resistam às cafetinagens dos regimes de verdade, que insistem em limitar as experiências em caixas pré-moldadas” (NASCIMENTO, 2021b, p. 302).

Uma pedagogia *Drag Queen* que possa questionar os regimes de verdade, descentralizando a cisheteronormatividade. Jamie, montado ou se montando, em seu devir Mimi Me, no espaço da escola ou da boate, dá vida a uma pedagogia da montaria, confeccionada com afetos, desejos, sonhos e amizades. Ali o corpo não tem um destino biológico, a identidade não é uma essência,

masculinidade e feminilidade são percursos, nunca destinos, a educação se faz nas asas das derivas e devires do desejo, do deboche, dos projetos *Queer* “não realísticos” e “fracassados” (HALBERSTAM, 2020).

## Algumas inconclusões

Embora *Todos estão falando sobre o Jamie* seja uma obra de caráter ficcional, se constitui como um potente objeto de reflexão crítica pela riqueza de questões que aborda e pelas várias possibilidades analíticas que desperta sobre o tempo presente. Acreditamos que os dilemas vivenciados pelo protagonista da trama, Jamie, bem como os papéis desempenhados pelas/os demais personagens, são ilustrativos de alguns dos dilemas vivenciados cotidianamente por pessoas LGBTQIA+ em sua experiência social e escolar e dos processos biopolíticos e necropolíticos em curso na contemporaneidade. Nesse sentido, ficção e realidade se confundem e, ao se cruzarem e justaporem, não são “mera coincidência”. Assim, acreditamos que Jamie e sua história, enquanto índice, são metáforas poderosas para pensarmos o presente e as lógicas normativas em curso no mundo atual – seja a nível global ou a nível local. É preciso dizer que o crescimento da extrema direita em diversos países do globo, inclusive no Brasil, que insidiosamente questiona, contesta, ameaça direitos de minorias sexuais e raciais e se volta com ódio extremado contra seus corpos e modos de vida, se ergue como presença simbólica na professora Hedge (cisheteronormatividade), agonizante e ameaçada.

Nesses termos, se o Estado e suas instituições são detentores e usuários legítimos da violência (BUTLER, 2015), ao final da trama, na cena do baile, poderíamos apressada e equivocadamente concluir que a normatividade teve a última palavra e que a dissidência foi por ela capturada. Afinal, Jamie chega ao baile, é recebido com animosidade pela professora Hedge, mas, apesar dos pesares, lhe é “garantida”, “permitida”, “autorizada”, sua noite de “gala” pela sua algoz. Na trama, o baile como dispositivo de produção e reprodução de gênero, tal qual o baile de debutantes “das meninas” no Ocidente pequeno-burguês, não chega a ser problematizado pelos roteiristas da trama. Nesse sentido, o desfecho parece soar conservador à medida que não se tensiona o significado cisheteronormativo do baile: por exemplo, como desconsiderar que em nossa tradição pequeno-burguesa a festa de debutante se constitui como um dos emblemas da heterossexualidade compulsória?

No entanto, permanecer num discurso de captura, domesticação ou adestramento, personificados na normatividade do baile significaria diminuir ou invisibilizar a desestabilização operada no CISTema pela presença de um “corpo estranho” (LOURO, 2008). É preciso dizer que o corpo de Jamie nunca foi um corpo “bem-vindo” no espaço da escola. Antes um corpo recusado, indesejado.

Justamente na estranheza e a partir dela é que a resistência se impõe (HALBERSTAM, 2020). Trata-se de um corpo que teima em se apresentar “como realmente sou”, um corpo que teima em se impor não por meio de um “mundo real” cisheteronormativo, mas de um conto de “fadas” *Queer*. Aqui o conto de fadas se afasta das narrativas hollywoodianas e se coloca numa dinâmica de um mundo às avessas (ROSEIRO; RODRIGUES; CAETANO, 2021). Nessa inversão subversiva, o “era uma vez” é destituído de sua vontade de verdade por um “era uma vez nenhuma” (ROSEIRO; RODRIGUES; CAETANO, 2021). Com seu corpo vestido como deseja e se percebe, Jamie indica que as pedagogias mortificadoras e normativizantes não têm a última palavra sobre si.

Portanto, em nosso ponto de vista, focar o caráter disciplinador da escola e de seus aparatos pedagógicos sem perceber os movimentos micropolíticos em seu interior, e que ensejam mudanças, disputas, negociações e ressignificações, implicaria reificar a unilateralidade dos dispositivos de saber-poder e a impossibilidade de produção de contra-hegemonias. Ao trazer para o centro de nossa análise a potência da categoria monstruosidade, sustentando-nos no protagonismo do personagem Jamie, quisemos seguir o caminho oposto. Ou seja, não ignoramos nem a eficácia dos dispositivos normativos nem seus efeitos nefastos sobre nossos corpos e subjetividades, mas apontamos para a possibilidade de seu questionamento e subversão a partir daquilo que escapa, transborda, excede. Ao entrar apoteoticamente na cena do baile, chamando a atenção de todas/os e parando a festa, Jamie, pensado ao longo de toda a trama como corpo-indigesto, disputa os significados e, não apenas isso, faz valer seu direito de ser e de existir *Drag Queen* e *Queer*.

Assim, Jamie, ao defender e acreditar em um projeto de vida *Drag* na contramão de uma orientação vocacional “realista” (cena I), ao subverter um “corpo educado” (NASCIMENTO, 2021b) na performance de um corpo maquiado e queerizado (cena II e III), ao se apresentar no baile de formatura com roupa “de menina” (cena IV), coloca em xeque o alcance dos regimes de verdade cisheteronormativos. Sua “monstruosidade” inadequada, *queer*, desajustada, dissidente, “suja”, *freak*, é a

potência de uma estética da existência que se ergue e se impõe aos projetos de silenciamento, violência e morte (e que têm hegemonicamente ocupado lugar no espaço da escola, da família, das igrejas etc). Com Hedge, Dean e Masood (este aparentemente mais humano, no entanto conivente com o CISTema), temos o retrato de um CISTema em agonia. Com Jamie, Margaret, Ray e Pritti, temos a política de uma multidão *queer* e a construção de um outro mundo possível – de que nos fala Preciado (2011, 2020d).

Por fim, é preciso dizer que no momento em que finalizamos este texto nos encontramos a dois dias para o segundo turno das eleições de 2022. Não poderíamos deixar de manifestar nossos afetos de sermos, em alguma medida, Jamies e Mimi Mes em *terra brasilis*. Trata-se de um momento delicado, em que *fake-news*, discursos de ódio, violências políticas e até assassinatos políticos usurparam o lugar do debate de ideias e propostas plurais, diversas, inclusivas, democráticas. O ódio gratuito, o ressentimento, a violência física, verbal e simbólica, a truculência de candidatos/as e partidários, emergem como emblemas da necropolítica contemporânea. Já não se tem vergonha ou constrangimento em esbravejar e externalizar discursos de ódio, discursos racistas, discursos sexistas, discursos homofóbicos, transfóbicos, lesbofóbicos, capacistas, etaristas, dentre outros.

Já não se trata apenas de um índice em sua dimensão simbólica e/ou discursiva. Trata-se de uma lógica que, sustentada na violência e no autoritarismo, tenta impor-se a todo custo e ao custo dos princípios democráticos. Trata-se de um projeto de morte, de um projeto de sociedade para alguns poucos em detrimento de muitos (e até de sua eliminação), em que a defesa das “armas”, da família “tradicional”, da propriedade privada e de deus (exclusivamente o cristão), são reiteradamente enunciados como princípios basilares. É neste contexto e partir dele que, da mesma forma de Jamie, um professor viado e uma professora travesti lutam pelo direito à escrita e fazem dela sua trincheira. Afinal, por que tanta preocupação do “movimento” escola sem partido e de alguns setores da sociedade brasileira com a propalada “ideologia de gênero”? Qual a razão para que a luta por uma linguagem inclusiva de gênero soe tão ameaçadora? (CAETANO *et al.*, 2022). Porque quando ocupamos a escola, o “baile”, a rua, (re)afirmamos que “os cálculos da [necro]política falham em atualizar suas totalizações” (MOMBAÇA, 2021, p. 14).

## REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagem na educação e as diferenças – resistência ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5928>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ANZALDUA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, Niterói, n. 39, p. 297-309, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12544587/como-domar-uma-lingua-selvagem-gloria-anzaldua-uff>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero e sexualidade no cinema: questões para a educação. In: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Educação para a sexualidade, equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

BENTO, Berenice. Apresentação. In: LEITE JR, Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011. p. 15-23.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BIEHL, João. Antropologia do devir: psicofármacos – abandono social – desejo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 413-449, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27285>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio *et al.* “A ferro e fogo”: questionamentos à linguagem e aos corpos educados. In: MORAES, Lorena Lima de; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (org.). **Deslocamentos e Permanências: trabalho, educação e interseccionalidades**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 223-241.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-310.

CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia Queer da amizade. **Áskesis**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 130-142, 2015. Disponível em: <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/47>. Acesso em: 28 out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Carla Cristina. Prefácio. In: PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. p. 11-20.

HALBERSTAM, Jack. **A arte Queer do fracasso**. Recife: Cepe, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero – uma introdução aos estudos transgêneros. 2. ed. Curitiba: Movimento Transgente, 2017.

LEITE JR., Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 235-236.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021a.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Mostra-Florescer: feminilizando práticas educativas. In: ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D’Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna (org.). **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza: EdUECE, 2021b. p. 286-306.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; DUQUE, Tiago. Algumas reflexões indisciplinadas sobre “Diversidade”, Diferença e “Inclusão”. In: ALMEIDA, Denise Mesquita de Melo; ZANON, Regina Basso; FEITOSA, Lígia Cavalcante; ANACHE, Alexandra Ayache (org.). **Psicologia, Educação e Trabalho**: inclusão em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2021. v. 1. p. 109-118.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos; NASCIMENTO, Letícia Carolina do. “Laerte-se” e Tomboy: convites às experimentações de si. **Revista Ambivalências**, v. 7, n. 13, p. 109-126, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/11289>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? *In*: PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a. p. 69-73.

PRECIADO, Paul. Eu sou o monstro que vos fala. Tradução Sara York. **Revista Palavra Solta**, 2020b. Disponível em: <https://www.revistaapalavrasolta.com/post/eu-sou-o-monstro-que-vos-fala>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PRECIADO, Paul B. Carta de um homem trans ao antigo regime sexual. *In*: PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020c. p. 312-317.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020d.

PRECIADO, Paul. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio. “Era uma vez nenhuma” ou os descabidos contos de fadas de uma professora sem modos e uma criança desbocada. **REBEH – Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 4, n. 13, p. 33-55, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11327>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Orientador: Djalma Thürler. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. Luz, câmera, ação... Problematizando sexualidades, gênero e infâncias no cinema: desejo de “desver” o mundo. *In*: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande: UFMS, 2014. p. 9-14.

## NOTAS

---

- 1 Pelo nosso compromisso ético-político com o (trans)feminismo, optamos por adotar a flexão de gênero no feminino ao longo de todo o texto.
- 2 Expressão usada para se referir ao processo de “saída do armário” de pessoas LGBTQIA+.
- 3 Embora nem Jamie, nem Mimi Me rompam com a cisgeneridade, considera-se pertinente sob o prisma transfeminista aliançar dentro da análise as categorias cisnormatividade e heteronormatividade, uma vez que a escola opera a partir dessa lógica conjunta. É sobre o rompimento sexo-gênero que a análise a partir da categoria cisgeneridade se debruça. De modo específico, não é este o caso em questão, mas de modo analítico situamos a cisheteronormatividade como regime de poder que pretende governar as relações entre sexo-gênero-desejo-práticas sexuais (VERGUEIRO, 2015; NASCIMENTO, 2021a).
- 4 Inspiramo-nos na letra da música “Dom de iludir”, de autoria de Caetano Veloso.
- 5 Tomamos de empréstimo o trecho da música “Sampa”, também de autoria de Caetano Veloso.

# *Isso é coisa de menino!:* Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância

*It's a boy thing!:* Drama, performativity and social constructions of gender in childhood

*C'est un truc de garçon!:* Drama, performativité et constructions sociales du genre dans l'enfance

Mateus Junior Fazzioni

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: mateusfazzioni15@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-655X>

Marcia Berselli

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: bersellimarcia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-1373>

Diego de Medeiros Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: diego.pereira@udesc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

## RESUMO:

O artigo busca tecer aproximações entre a abordagem metodológica do Drama, os Estudos da Performance e algumas problematizações a partir dos estudos *queer*. O objetivo é analisar uma prática artístico-pedagógica desenvolvida por meio do Drama através de uma lente teórica performativa, buscando tensionar construções sociais de gênero e mobilizar comportamentos estereotipados. Por intermédio dos estudos sobre Drama, Cabral (2006) e Pereira (2021), dos Estudos da Performance, Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) e Icle (2013); e dos estudos *queer*, Louro (1997) e Preciado (2017; 2020), espera-se apresentar reflexões que possam contribuir para o campo da Pedagogia das

---

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino!:*

*Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

Artes Cênicas e para a ampliação de práticas artístico-pedagógicas que pensem as diferentes infâncias e as relações entre teatro, Performance e estudos *queer*.

**Palavras-chave:** *Drama. Estudos da Performance. Pedagogia das Artes Cênicas. Teatro na escola.*

**ABSTRACT:**

This paper aims to explore approximations between the methodological approach of Process Drama, Performance Studies and some problematizations from Queer Theory. The aim of the study is to analyze an artistic-pedagogical practice developed through Process Drama through a theoretical performative lens, seeking to tension social constructions of gender and mobilize stereotyped behaviors. Through studies on Process Drama, Cabral (2006) and Pereira (2021), Performance Studies, Schechner (2012; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) and Icle (2013), and Queer Theory, Louro (1997) and Preciado (2017; 2020), it is expected to present reflections that can contribute to the field of Performing Arts Pedagogy and to expand artistic-pedagogical practices that think about different childhoods and the relationships between theatre, Performance and Queer Theory.

**Keywords:** *Process Drama. Performance Studies. Theatre Pedagogy. School theatre.*

**RÉSUMÉ:**

Le présent article vise à explorer des approximations entre l'approche méthodologique du *Drama*, les *Performance Studies* et certaines issues de la *Queer Theory*. L'objectif de l'étude est d'analyser une pratique artistique-pédagogique développée par *Drama* à travers une lentille performative théorique, cherchant à mettre en tension les constructions sociales du genre et à mobiliser des comportements stéréotypés. À travers des études sur *Drama*, Cabral (2006) et Pereira (2021), *Performance Studies*, Schechner (2012 ; 2013), Bonatto (2015), Pineau (2013) et Icle (2013), et *Queer Theory*, Louro (1997) et Preciado (2017; 2020), il vise à présenter des réflexions qui peuvent contribuer au domaine de la pédagogie des arts du spectacle et d'élargir les pratiques artistique-pédagogique qui pensent à différentes enfances et aux relations entre le théâtre, la performance et la *Queer Theory*.

**Mots-Clés:** *Drama. Performance Studies. Pédagogie Théâtrale. Théâtre Scolaire.*

Este artigo apresenta algumas discussões suscitadas na análise do processo de Drama *Um planeta para Pedro*, desenvolvido com uma turma do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.<sup>a</sup> Margarida Lopes, na cidade de Santa Maria (Rio Grande do Sul) durante o ano de 2019<sup>1</sup>. O objetivo do estudo é analisar a prática artístico-pedagógica desenvolvida com o Drama por meio de uma lente teórica performativa, amparada nos Estudos da Performance<sup>2</sup>, buscando problematizar algumas dimensões performativas envolvidas na experimentação dramática, tais como: a mobilização de comportamentos padronizados, a discussão de estereótipos e o tensionamento das construções sociais de gênero na infância a partir de problematizações dos estudos *queer*.

O Drama como fazer teatral e prática de ensino tem como essência a imersão dos(as) participantes em um contexto de ficção, no qual eles(as) vivenciam situações ficcionais, propostas pelo professor “[...] e agem [os/as participantes] como se fossem outras pessoas (ou outros seres ficcionais), construindo uma narrativa a partir dos estímulos postos para serem explorados (textos, imagens, desafios, mistérios, conflitos, entre outros)” (PEREIRA, 2014, p. 70). A abordagem do Drama pode ser adaptada a diferentes contextos, temáticas e conteúdos curriculares, discutindo e tensionando, através da ficção, questões contidas na realidade social e cultural dos(as) estudantes. Tendo em vista o caráter interdisciplinar, processual, experimental e lúdico que o Drama assume na sala de aula, percebemos diversas aproximações que podem ser tecidas entre o Drama, a Performance e os estudos *queer*.

Performance é um conceito de difícil definição. Presente primeiramente no campo das Artes, a partir da segunda metade do século XX o termo performance passou a ser utilizado em diversas áreas, estudos e práticas, o que fez com que suas definições e significados fossem expandidos para outros domínios.

Caracterizados como interdisciplinares, os Estudos da Performance agrupam uma série de disciplinas como as “[...] artes cênicas, ciências sociais, estudos feministas, estudos de gênero, história, psicanálise, teoria *queer*, semiótica, etologia, cibernética, estudos de área, mídia e teoria da cultura

---

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino!:*

*Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

popular, e estudos culturais” (SCHECHNER, 2013, p. 12, tradução nossa)<sup>3</sup>. Por esse motivo, a noção de Performance é ampla e depende do contexto histórico, social e cultural do qual se fala e dos diversos pontos de vista e interpretações a respeito dela.

Sendo assim, a presente reflexão está pautada no conceito de Performance desenvolvido pelos Estudos da Performance, principalmente a partir das pesquisas de Richard Schechner (2012; 2013) e das relações tecidas entre a Performance e a Educação nas pesquisas de Bonatto (2015), Pineau (2013) e Icle (2013). Em diálogo com esses(as) autores(as), a Performance pode ser utilizada como uma lente de análise através da qual é possível observar o processo de ensino-aprendizagem, os rituais de escolarização e o evento educacional como um todo (BONATTO, 2015).

No presente artigo, portanto, buscamos olhar para o processo de Drama a partir dos Estudos da Performance, a fim de vislumbrar os aspectos de performatividade envolvidos na experimentação dramática. Assim como, evidenciar as construções sociais de gênero que ocorrem na infância com a inscrição arbitrária do sistema sexo-gênero (RUBIN, 2011) binário e cisheteronormativo sobre o corpo das crianças. Nesse sentido, amparados em alguns(as) autores(as) dos estudos *queer* como Louro (1997) e Preciado (2017; 2020), buscamos problematizar os padrões e estereótipos de gênero incentivados às crianças e utilizados para a manutenção da norma hegemônica que determina “coisas de menino e coisas de menina”.

No decorrer deste texto, apresentaremos a abordagem do Drama, seguida da compreensão do conceito de Performance sob o qual operamos, e conceituaremos o que estamos chamando de lente performativa e quais as implicações dessa lente na análise de processos artístico-pedagógicos. Por fim, amparados nos Estudos da Performance, suas relações com a Educação e as intersecções com o Drama e os estudos *queer*, buscaremos focalizar e problematizar algumas dimensões performativas relativas às construções sociais de gênero na infância que podem ser mobilizadas em um processo de experimentação teatral desenvolvido com crianças.

Esperamos que o presente trabalho possa lançar algumas pistas a respeito das diversas intervenções e tensionamentos possíveis de serem criados, pensados e escritos, ao se borrar as fronteiras entre teatro, Performance e estudos *queer* na Educação. Procuramos, dessa forma, contribuir para a ampliação dos estudos da Pedagogia das Artes Cênicas e das práticas artístico-pedagógicas com e para crianças visando a criação de novos espaços, práticas e relações em sala de aula.

## **A abordagem do Drama para o ensino do teatro**

O Drama, como uma abordagem para o ensino e experimentação do teatro, foi desenvolvido a partir dos trabalhos da atriz e professora Dorothy Heathcote na segunda metade do século XX em países anglo-saxões. Essa abordagem chegou ao Brasil na década de 1990 por meio da professora e pesquisadora Beatriz Cabral, que em sua obra *Drama como método de ensino* (2006) apresenta o Drama como um método para o ensino do teatro e para a exploração da teatralidade na sala de aula.

De maneira geral, o Drama propõe a construção coletiva de uma narrativa dramática estruturada em torno de um tema, experimentada em forma de processo e organizada em episódios. Seu desenvolvimento ocorre por meio da instauração de um contexto ficcional, no qual os(as) participantes são convidados(as) a emergirem em determinadas situações ficcionais, propostas pelo(a) professor(a), agindo *como se* estivessem em tais situações, sendo eles(as) próprios(as) ou assumindo papéis.

A primeira convenção do Drama é a criação de um contexto ficcional (PEREIRA, 2021). Para a instauração do contexto ficcional, parte-se de um pré-texto (uma história, um texto, um conto, uma lenda, uma música, uma imagem etc.) que serve como um impulso inicial para a construção da narrativa e é, ao mesmo tempo, uma referência de apoio. Ou seja, o pré-texto é “[...] uma fonte a qual se pode recorrer para que não se perca a coerência dramática e da qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos(às) participantes” (PEREIRA, 2021, p. 67).

A partir de duas histórias utilizadas como pré-textos, *O menino e o Foguete* (2013) escrito por Marcelo Rubens Paiva e *Um outro país para Azzi* (2010) escrito por Sarah Garland, foi desenvolvido no ano de 2019, com os(as) estudantes do quinto ano da Escola Estadual de Educação Básica Prof.<sup>a</sup> Margarida Lopes, o processo de Drama intitulado *Um planeta para Pedro*<sup>4</sup>.

A história se inicia em uma cidade chamada Cidade Felicidade<sup>5</sup>, a qual, após ser tomada por muitos problemas, foi abandonada por seus habitantes. Em busca de uma nova cidade, os ex-habitantes da cidade encontram o comandante da base espacial que lhes entrega uma carta que conta a história de Pedro, um menino refugiado de guerra que deseja sair de seu planeta, que enfrenta graves conflitos. O comandante convida o grupo vindo da Cidade Felicidade a ajudar o menino a encontrar um novo planeta para viver; o grupo, aceitando o convite, passa por um treinamento para que todos(as) se tornem exploradores(as) espaciais.

Após receberem seus certificados, os(as) exploradores(as) espaciais são convocados(as) a achar um novo planeta, sem guerras, para Pedro, mas, antes de embarcar na missão, eles(as) devem construir e montar suas roupas de exploradores(as), sua base espacial e sua nave para viajarem pelo espaço. Depois de ter tudo pronto, os(as) exploradores(as) saem pelo espaço em busca do novo planeta, mas no meio do caminho se deparam com planetas ditatoriais e não habitados. Assim, sem encontrar o planeta ideal para Pedro viver, os(as) exploradores(as) têm a brilhante ideia de construir um planeta ideal para o menino, estabelecendo suas regras, sua cultura, seu povoado e seu ritual de recepção de visitantes. Com o planeta finalizado, os(as) exploradores(as) partem em busca de Pedro levando-o até o Planeta Arco-Íris, construído especialmente para eles(as) viverem juntos(as).

Como visto, para iniciar um processo de Drama é preciso encontrar um tema; um foco de investigação a ser explorado de maneira lúdica e experimental por meio de situações dramáticas. Nesse caso, como as crianças estavam estudando sobre o sistema solar, os condutores do processo optaram por partir dessa temática. Isso porque a exploração do tema se dará por meio da articulação entre a realidade dos(as) participantes e os elementos e convenções teatrais de maneira a desenvolver um processo de experimentação teatral que tem como essência “[...] o ato do(a) participante experimentar estar em ‘outro’ tempo e espaço, vivenciando diferentes papéis dentro do contexto ficcional” (PEREIRA, 2021, p. 34-35).

Dessa forma, a narrativa vai sendo construída por meio de uma sequência de acontecimentos, experimentações e descobertas em torno de um tema, nesse caso, o(a) professor(a) é responsável por estruturar o processo de experimentação dramática, bem como lançar novas experimentações e desafios, estabelecendo relações entre o pré-texto e as respostas, inquietações, ações e opiniões dos(as) participantes que surgem durante o desenvolvimento das atividades.

É, portanto, no ato de experimentação dramática que a história vai sendo criada e, assim, o ato de fazer e de experimentar representa a própria obra artística e não um antecedente dessa. A partir disso, segundo Pereira, o processo de Drama se aproxima do conceito de *work in process*, que “[...] tem por matriz a noção de processo, feitura, interatividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não interativos” (COHEN, 2006, p. 17 *apud* PEREIRA, 2021, p. 72).

Essa característica processual, além de permitir que os(as) participantes construam conhecimentos artísticos e educacionais de maneira efetiva e sensível, posto que gradual e em diálogo com suas vivências e repertórios, possibilita que o processo de Drama seja investigado em episódios. Os episódios são uma série de eventos e acontecimentos compreendidos como unidades cênicas que compõem o processo, nas quais a narrativa vai sendo experimentada e, ao mesmo tempo, criada. Nesse caso, cada novo encontro, situação ou atividade proposta podem ser compreendidas como um novo episódio (PEREIRA, 2021). Durante a estruturação dos episódios, o(a) professor(a) organiza diferentes estratégias<sup>6</sup> e papéis para engajar os(as) participantes no processo de experimentação dramática e para que eles(as) desenvolvam diferentes habilidades e conhecimentos.

Com relação a *Um planeta para Pedro*, o processo foi desenvolvido ao longo de sete episódios, sendo eles: Primeiro episódio – A cidade; Segundo episódio – A carta; Terceiro episódio – Os exploradores espaciais; Quarto episódio – O primeiro planeta; Quinto episódio – Os dois planetas; Sexto episódio – O planeta de Pedro; Sétimo episódio – A chegada de Pedro.

Dessa maneira, ao longo dos episódios, os condutores foram incentivando os(as) participantes a entrarem em um jogo coletivo a partir da vivência de diferentes papéis promovendo, assim, a atividade essencial do Drama, “[...] isto é, imaginar que você é uma outra pessoa em um contexto ficcional e explorar uma situação através dos olhos dessa pessoa” (BOWELL; HEAP, 2013, p. 33 *apud* PEREIRA, 2021, p. 81).

Ao assumir um papel ou personagem, no caso do processo em questão os(as) personagens de exploradores(as) espaciais e habitantes dos planetas visitados, os(as) participantes tiveram a possibilidade de ampliar o seu repertório corporal, investigando movimentos, gestos, ações, vozes e organizações corporais diferentes do seu cotidiano. Ao agir e tomar decisões perante as diferentes situações ficcionais, elaboradas com base em situações do mundo real, há a oportunidade de ampliação de sua percepção do mundo mediante analogias entre a ficção e a realidade. Esses aspectos serão analisados posteriormente tendo como foco a investigação de performatividades presentes no processo de Drama *Um planeta para Pedro*.

## **Performance, performatividade e estudos *queer***

O termo Performance surge do inglês<sup>7</sup> que significa “fazer, desempenhar” e é utilizado para representar toda e qualquer ação ou atividade que pode ser executada. Todos os dias desempenhamos diferentes ações, sejam elas atividades artísticas, comportamentais, ligadas à prática social da vida cotidiana, aos esportes, aos rituais, aos jogos, aos negócios, enfim, aos mais variados âmbitos da vida humana. A maioria dessas atividades estão tão enraizadas em nosso dia a dia que não percebemos como as realizamos, mas o que todas elas têm em comum é a performance, a ideia de realizar uma ação que pode ser percebida pelo olhar do outro (MOSTAÇO, 2018).

Com o intuito de expandir os estudos performativos para além do campo artístico, abrangendo outras perspectivas e domínios, Richard Schechner<sup>8</sup>, após o seu contato com o antropólogo Victor Turner<sup>9</sup>, organizou e difundiu, na década de 1970, os Estudos da Performance (*Performance Studies*), um campo teórico e artístico que foi responsável por expandir a noção de Performance.

---

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

Os Estudos da Performance compreendem a Performance como “ação” e, nesse caso, buscam investigar e estudar as diferentes ações humanas presentes em todas as esferas da vida e campos do conhecimento<sup>10</sup>. Segundo Schechner, a performance pode ser entendida em quatro categorias: Ser (*being*); Fazer (*doing*); Mostrar fazendo (*showing doing*); e Explicar o “mostrar fazendo” (*explaining “showing doing”*), que consiste no trabalho dos Estudos da Performance, “[...] um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo como performance” (SCHECHNER, 2013, p. 28, tradução. nossa)<sup>11</sup>.

Schechner definiu as performances como comportamentos restaurados, ou seja, comportamentos ritualizados duplamente exercidos. Esses comportamentos representam pequenas parcelas de ações organizadas a partir de um leque diverso de ações previamente vivenciadas e adquiridas. Assim, no dia a dia, os comportamentos são rearranjados, recombinaos, repetidos e/ou reforçados, o que se relaciona com a noção de performatividade.

A performatividade é um conceito de difícil definição, mas que pode ser compreendida, grosso modo, como “fazer o que se faz, ou seja, enquanto faz, o indivíduo não perde a consciência de que está fazendo, podendo mesmo enfatizá-lo ou dar-lhe destaque” (MOSTAÇO, 2018, p. 61, grifos do original). Foi baseada na noção de performatividade que nos anos 1990, nos EUA, surgiram os estudos *queer*, inicialmente a partir de Judith Butler, amparada nas análises desenvolvidas por Michel Foucault e, posteriormente, muitos autores e autoras *queers* passaram a problematizar o gênero como uma construção social performativa; assim como, uma forma de lutar pela legitimação e representatividade de diferentes identidades e vivências que passavam a se organizar em movimentos sociais. É importante, contudo, frisar que desde a década de 1980 diversos autores(as) *queers* já escreviam sobre as dissidências sexuais e de gênero, como é o caso de Gayle Rubin, que passou a evidenciar a existência de um sistema sexo-gênero hegemônico.

Desse modo, foi em um contexto cultural de revolução sexual nos EUA, entre os anos 1980 e 1990, que o termo *queer*<sup>12</sup> passou a ser ressignificado politicamente pelos movimentos sociais como uma atitude de afirmação das identidades dissidentes. Além disso, a palavra *queer* passou a ser utilizada como um verbo: fazer estranhar, *queerizar*; uma forma de autoafirmação das identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes com a norma cisgênera e heteronormativa ou, como disse Louro,

---

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

“[...] queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade” (LOURO, 2008, p. 38).

A partir disso, surgem problematizações teóricas a respeito da diversidade de expressões, performances e identidades de gêneros e sexualidades, dando início ao que se chamou, em um primeiro momento, de “teoria *queer*”. Segundo Spargo, entretanto, “a teoria queer não é um arcabouço conceitual ou metodológico único e sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2017, p. 13). É justamente por isso que, no presente artigo, optamos por apresentar a ideia de “estudos *queer*”, pois esses estudos se recusam a assumir a posição de uma Teoria disciplinar fechada e fixa.

Segundo Butler, o gênero é produto da linguagem em sua dimensão performativa, é uma repetição estilizada, “[...] um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2021, p. 69). Ou seja, é através da nossa ação e expressão no mundo, do fazer e repetir o nosso gênero, que constituímos nossa identidade de gênero correlacionando sexo, gênero, sexualidade e desejo com outros marcadores sociais como classe e etnia, por exemplo; assim, é possível perceber que a constituição dos gêneros envolve performatividade, repetição e desempenho de certas ações e comportamentos determinados pelas diferentes culturas e épocas, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente.

O gênero é uma das maneiras através das quais apreendemos o mundo e nos socializamos em uma cultura e, nesse caso, os gêneros se constituem nas relações de poder situadas em um determinado contexto social, histórico e cultural. Desse modo, ser homem, mulher, menino ou menina, demanda tempo, repetições, ritualizações e, sobretudo, performatividade de gênero, como apresentado por Butler (2021).

Segundo Carlson, a “[...] performance é sempre performance para alguém, um público que a reconhece e valida como performance mesmo quando, como em alguns casos, a audiência é o *self*” (CARLSON, 2010, p. 16, grifo do original), ou seja, ao acontecer, a Performance envolve a ação, a

interação e relação com outros seres, objetos e contexto (SCHECHNER, 2013). Dessa forma, a Performance está sempre em fluxo, refazendo-se em relação a algo ou alguém; ela é um processo de transformação, mas também um produto, já que envolve

[...] algo que é feito, produzido, ocorre, emerge, cresce dentro e mediante um processo, sendo também o que dele resulta, enquanto algo realizado, construído, materializado ou enquanto memória e recordação. Ela é também propositiva, uma vez que causa, produz, cria tanto ela mesma quanto o outro (MOSTAÇO, 2018, p. 50)

Por ter esse caráter constitutivo, processual e transformador, a Performance não se encontra em um local específico e estático; ela não está em nada, mas entre, em relação a algo ou alguém (SCHECHNER, 2013). Quando um performer executa uma ação (faz ou mostra-se fazendo), a Performance está entre quem performa a ação e o(a) espectador(a) que visualiza, percebe e reage a essa ação. Assim, “tratar qualquer objeto, trabalho ou produto ‘como’ performance [...] significa investigar o que o objeto faz, como ele interage com outros objetos ou seres, e como se relaciona com outros objetos ou seres” (SCHECHNER, 2013, p. 30, tradução nossa)<sup>13</sup>. Nesse caso, estudar o gênero como performance permite problematizar as relações sociais de poder, as normas regulatórias, as desigualdades, os arranjos, padrões e estereótipos a partir dos quais os gêneros se constituem, uma vez que, para Schechner,

[...] qualquer evento, ação e comportamento pode ser examinado “como” performance. Utilizar a categoria do “como” performance tem suas vantagens. Pode-se considerar as coisas provisoriamente, em processo, enquanto elas mudam através do tempo. Em toda atividade humana, geralmente existem muitos jogadores, com pontos de vista, objetivos e sentimentos diferentes e até mesmo opostos. Ao utilizar “como” performance como uma ferramenta, pode-se olhar para as coisas que, de outra maneira, estariam fechadas para investigação. Faz-se perguntas sobre eventos da performance: como um evento se desenvolve no espaço e se manifesta no tempo? Quais as roupas ou objetos especiais que são utilizados? Quais os papéis que são desenvolvidos e como eles são diferentes, se é que são, daqueles que os atores normalmente fazem? Como os eventos são controlados, distribuídos, recebidos e analisados? (SCHECHNER, 2013, p. 48-49, tradução nossa).<sup>14</sup>

Portanto, estudar o mundo como Performance é o trabalho dos Estudos da Performance, e por meio dessas reflexões é possível compreender os eventos, os papéis, funções e operações desempenhadas pelos performers. O autor, contudo, reconhece que existe um vasto território envolvendo a Performance e que definir o que é Performance depende, sobretudo, do contexto histórico e social do qual se fala e se a cultura, as tradições e as convenções desse contexto dizem que esse

algo é performance ou não (SCHECHNER, 2013). Assim, o processo de Drama *Um planeta para Pedro* será aqui entendido “como” Performance pela utilização de uma lente teórica performativa, amparada nas relações entre Performance, estudos *queer* e Educação.

Em diálogo com os estudos de Mônica Torres Bonatto (2015), encontramos escopo para engendrar a Performance como uma lente de análise e reflexão dos processos de ensino-aprendizagem, dos rituais de escolarização e do evento educacional como um todo, investigando comportamentos e situações escolares (BONATTO, 2015). Seguindo os trajetos encontrados pela autora, aproximamo-nos dos escritos de Elyse Lamm Pineau, a fim de entender a Performance tanto como um meio para estudar “as dimensões performativas da aprendizagem” como também para “compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos e mentes” (PINEAU, 2013, p. 37).

Pineau apresenta estudos que reconhecem a noção de Performance não só como método de estudo qualitativo, mas também como metáfora na pesquisa educacional crítica (PINEAU, 2013, p. 37). Nesse sentido, a autora propõe “[...] métodos de observação de corpos físicos em ação dentro de salas de aulas particulares, assim como a análise crítica dos códigos sociais associados a esses corpos” (PINEAU, 2013, p. 46).

Desse modo, é possível perceber que os Estudos da Performance oferecem inúmeras problematizações na Educação tendo, segundo Gilberto Icle, a Performance e a performatividade “[...] como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana” (ICLE, 2013, p. 16), entre outros aspectos presentes nas escolas.

Assim, com uma lente performativa em frente aos olhos, é possível focalizar as práticas, as estratégias e os rituais presentes nos processos de ensino-aprendizagem, visualizando as ações, os papéis, as funções e os comportamentos que os(as) estudantes assumem e desempenham na sala de aula. É possível tecer, também, uma análise da performatividade implicada nos processos escolares, problematizando os mecanismos e rituais de ensino que disciplinam os corpos, como forma de evidenciar saberes e corpos silenciados e apagados pelas organizações hierárquicas da instituição escolar. Além disso, pode-se evidenciar o sistema sexo-gênero (RUBIN, 2011) como um conjunto de aspectos estruturais não só da sociedade, mas da própria instituição escolar, já que esse sistema é

estruturante de subjetividades por meio da demarcação de gênero, da padronização de comportamentos e da reiteração de estereótipos, aspectos esses que foram evidenciados no processo de Drama e que serão tratados na sequência.

## **Entre Drama, Performance e estudos *queer*: problematizando comportamentos e construções sociais de gênero na infância**

No contexto brasileiro, os Estudos da Performance e os estudos *queer* vêm ganhando espaço de discussão em escolas e universidades, mas as relações entre essas diversas performatividades relacionadas às práticas artístico-pedagógicas com crianças ainda são incipientes no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Compreendemos, entretanto, que a abordagem do Drama, por conta do seu caráter experimental, processual e lúdico, se aproxima da ideia de performatividade e do conceito de Performance (SCHECHNER, 2013), evidenciando, por meio da vivência de papéis dos(as) participantes em um contexto ficcional instaurado, padrões e estereótipos de gênero que são ritualizados e incorporados pelas crianças a partir do seu contexto social.

Cabral e Pereira (2017) apontam algumas associações entre o Drama e o campo expandido da Performance. Segundo os autores, as práticas desenvolvidas por meio do Drama proporcionam diferentes vivências estéticas em um contexto repleto de situações e circunstâncias ficcionais, no qual os(as) participantes assumem diversos papéis e criam diferentes performances. Nesse sentido, sendo a Performance “[...] uma experiência de tradução de questionamentos/desejos/vivências do performer anteriores à sua apresentação. Essa tradução, por sua vez, permanece aberta aos *insights* e/ou provocações de cada apresentação” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297). Ou seja, a cada vez que os(as) participantes performam diferentes papéis, esses estão abertos a atravessamentos, reposicionamentos e provocações, em uma transformação não só do papel performado no Drama, como também do(a) performer em sua vida cotidiana, uma vez que o Drama lida com questões contidas no contexto real dos(as) participantes.

Dessa forma, pode-se ter “[...] a possibilidade de mudanças pessoais a partir da performance dos participantes como um processo de construção de novas identidades ao incorporar vivências de ‘tornar-se’ um outro alguém” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297). Isso porque, no processo de Drama, os(as) participantes precisam estar presentes de maneira efetiva e emocional, de modo a se colocar

como criadores(as) da narrativa, em performances individuais e coletivas. Nesse sentido, é pertinente questionar: será que a proposição de diferentes performances, no processo de Drama, pode produzir efeitos performativos nos sujeitos engajados na construção da narrativa dramática?

Pelos argumentos apresentados, entendemos que sim, que as performances dos(as) participantes no processo de Drama produzem efeitos performativos, uma vez que, a partir das estratégias e convenções do Drama, o papel do(a) professor(a) é lançar diferentes propostas aos(as) participantes a fim de “[...] combater padrões de comportamento que reproduzem o senso comum” (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 299) para, assim, oferecer uma experimentação que seja significativa aos(as) participantes e provoque mudanças nas suas percepções do mundo e, consequentemente, nas suas performances nesse mundo.

A partir das compreensões apresentadas por Cabral e Pereira (2017), tendo como foco o processo de Drama *Um planeta para Pedro* e utilizando-nos de uma lente performativa, é possível perceber que, de fato, houve a mobilização de padrões e estereótipos que se faziam presentes nos corpos e repertórios dos(as) estudantes, o que provocou novos *insights*, comportamentos e relações em sala de aula e, talvez, até mesmo fora dela.

No segundo episódio, por exemplo, ao perceber que os e as estudantes estavam reproduzindo figuras e personagens ligados ao seu imaginário social, buscamos, mediante algumas estratégias do Drama e do incentivo à experimentação corporal, mobilizar os comportamentos padronizados que eram performados pelos(as) estudantes. Assim, ao receberem uma carta do menino Pedro<sup>15</sup>, os e as participantes passaram por um “treinamento” para se tornarem exploradores(as) espaciais, sendo instigados(as) a investigarem novas ações, organizações corporais, gestos, posturas, vozes e características que se afastassem dos padrões de corpo e personagens que permeiam seus repertórios culturais. Isso porque percebemos que os personagens dos meninos, por exemplo, eram todos referenciados em figuras de um contexto militar, armamentista e violento.

Nesse sentido, é possível problematizar quais eram os comportamentos restaurados que ficavam mais evidentes nas performances dos(as) estudantes e se o processo de Drama pode ser compreendido como um espaço no qual os(as) participantes podem vivenciar e, até mesmo, projetar na ficção desejos e sonhos ligados a uma realidade social. Ao analisarmos essas experi-

---

FAZZIONI, Mateus Junior; BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. *Isso é coisa de menino! Drama, performatividade e construções sociais de gênero na infância*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41768>>

mentações a partir de uma lente performativa, parece-nos que eles(as) tomavam esse espaço de jogo como uma oportunidade de externalizar desejos ligados a uma performance social, restaurando comportamentos ligados ao seu contexto como os meninos que brincavam de militares, por exemplo. Isso porque, segundo Schechner:

Performances – sejam elas performances artísticas, esportivas ou a vida cotidiana – consistem na ritualização de sons e gestos. Mesmo quando pensamos que estamos sendo espontâneos e originais, a maior parte do que fazemos e falamos já foi feita e dita antes – “até mesmo por nós” (SCHECHNER, 2012, p. 49).

Assim, o desejo de muitos meninos de serem militares surgiu, talvez, porque ouvem em casa que devem ser militares ou porque recebem armas de brinquedo quando criança ou, ainda, porque acessam programas televisivos, filmes, jogos digitais e demais conteúdos da internet com essa temática. Além disso, é possível pensar que o contexto social da cidade de Santa Maria, com o segundo maior contingente militar do Brasil, é um fator de grande impacto na construção desses sujeitos, o que acaba influenciando suas brincadeiras, sonhos, desejos e aspirações. Essas projeções sociais passam a fazer parte do imaginário ficcional desses sujeitos, que encontraram no Drama a possibilidade de vivenciarem e se experimentarem em situações como se fossem militares, com habilidades no manejo de armas e um vocabulário corporal e verbal específico, materializando uma performance de militar em seu corpo. Como aponta Schechner, as diferentes performances que desempenhamos nos diferentes contextos

[...] consistem de comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis. Esse comportamento duplamente exercido é gerado através de interações entre o jogo e o ritual. De fato, uma definição de performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo. [...] o jogo dá às pessoas a chance de experimentarem temporariamente o tabu, o excessivo e o arriscado. Você pode nunca ser Édipo ou Electra, mas você pode performá-los numa peça. Ambos, ritual e jogo, levam as pessoas a uma “segunda realidade”, separada da vida cotidiana. Esta realidade é onde elas podem se tornar outros que não são eus diários. Quando temporariamente se transformam ou expressam um outro, eles performam ações diferentes do que fazem na vida diária (SCHECHNER, 2012, p. 49-50).

Dessa forma, parece-nos que o Drama, como jogo e como uma “segunda realidade”, possibilita materializar, em forma de performance, os pensamentos, ideias e desejos dos(as) estudantes dando concretude a esses. De algum modo, então, essa materialização das ideias, evidencia um corpo submerso a padrões de gênero e, conseqüentemente, a modelos de corpo e performance, visto

que, os meninos, por exemplo, apresentavam corpos mais enrijecidos, agressivos e até mesmo limitados, provavelmente relacionados a uma pequena gama de ações que lhes são atribuídas e permitidas socialmente: *isso é coisa de menino!*

Historicamente, antes mesmo de nascerem, meninos e meninas estão inscritos em papéis, funções e expectativas paternas/maternas distintas. Ao longo da infância, é possível perceber que esses aspectos vão sendo acentuados, por meio das normas e dos comportamentos que são estimulados, das brincadeiras, roupas, cores, brinquedos e produtos culturais que são disponibilizados e permitidos ao acesso das crianças segundo o gênero designado no nascimento. Segundo Paul B. Preciado (2020), o que está em jogo nesse processo

[...] é o futuro da nação heterossexual. A criança é um artefato biopolítico que permite normalizar o adulto. A polícia de gênero vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais. Ou você é heterossexual ou a morte o espera. A norma faz ronda ao redor dos recém-nascidos, exige qualidades femininas e masculinas distintas da menina e do menino (PRECIADO, 2020, p. 71).

Esse processo intenso de construção dos sujeitos na infância modela os corpos, gestos e comportamentos, buscando reiterar e reafirmar a designação do sistema sexo-gênero postulado antes mesmo do nascimento. Nesse sentido, o sistema sexo-gênero pode ser entendido, a partir de Preciado (2017), como um sistema de escritura, já que o corpo, neste caso o corpo das crianças, é visto como

um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais (PRECIADO, 2017, p. 26).

Desse modo, criam-se cercados de permissão e restrição em torno do que elas podem ou não fazer, vestir, brincar, falar e sentir de acordo com a demarcação do seu gênero. Nesse processo de “repetição e recitação dos códigos” a escola, quase sempre, assume um papel primordial já que, através dos seus rituais e convenções, opera a distinção dos corpos e reafirma os “comportamentos naturais” segundo as normas e construções sociais hegemônicas. De acordo com Guacira Lopes Louro, a

“escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58).

Nesse sentido, os comportamentos estimulados em meninos pela sociedade (cisheteronormativa) e pela escola, estão, sobretudo, ligados ao estereótipo de masculinidade heterocentrada (uma masculinidade considerada tóxica) entendida como a “natureza humana”. Essa dita “natureza humana”, contudo, é, como aponta Preciado, “um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade” (PRECIADO, 2017, p. 25) e que, como já apontado, é, em geral, reafirmada pelas instituições de ensino.

Meninos são assim ensinados a serem homens segundo os ideais da masculinidade hegemônica: devem ser viris, fortes e insensíveis, praticar esportes e, principalmente, atividades matemáticas que exploram o raciocínio lógico e a razão, “pois somatopoliticamente os homens não são corpo, mas razão” (PRECIADO, 2020, p. 54). Além disso, os meninos não devem chorar e nem demonstrar suas emoções, uma vez que qualquer demonstração de sentimentalismo e de gosto por atividades que se enquadram no cercadinho do feminino<sup>16</sup> é vista como problema; um comportamento repreendido que precisa ser modificado. Segundo Louro (1997), esses gestos e comportamentos estimulados no espaço escolar são

[...] incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (LOURO, 1997, p. 61).

Assim, podemos perceber que os(as) estudantes são estimulados a presentificarem em seus corpos, na sala de aula, comportamentos ritualizados do seu contexto social e de seus repertórios culturais, o que evidencia os processos opressivos que se inscrevem sobre os corpos. Isso porque, como nos lembra Pineau (2013, p. 41),

[...] o corpo físico é um local de inscrição cultural [...] não há um corpo não medido e não histórico que seja capaz de ficar fora de si mesmo, literalmente do lado de fora da sua própria pele, e, portanto, fora de sua situação sociocultural. Desde o

momento do nascimento associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas.

Dessa forma, sendo o corpo o local de materialização das construções sociais, é possível perceber que o currículo escolar está, geralmente, organizado em concordância com os âmbitos sociais dominantes e, segundo Gilberto Icle, muitas instâncias culturais para além da escola “[...] também nos propõem currículos, modos de aprender e ensinar, pois nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19). Consequentemente, tudo que consumimos, vivenciamos, lemos e assistimos forma nossos repertórios corporais e subjetivos, ou seja, “[...] apresentam-nos e ensinam-nos modos de ser, de vestir, de fazer determinadas coisas, de se identificar ou não com determinadas figuras padrão. [...] homem, mulher, criança, mãe, pai, irmão, profissional, cidadão, aluno” (ICLE, 2013, p. 19).

No que diz respeito ao sistema sexo-gênero, não se pode fugir do binarismo homem ou mulher (heterossexual) já que, de acordo com Preciado, somos “divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido” (PRECIADO, 2020, p. 26). Esse processo de subjetivação dos sujeitos, e mais precisamente de corporificação e reencarnação das construções sociais na pele, é apresentado por Pineau (2013), a partir dos estudos de McLaren sobre a performance ritual, a fim de problematizar a relação dialética entre os processos opressivos e os processos de resistência presentes no período de escolarização. Segundo a autora:

A corporificação conota o processo através do qual um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós mesmos e para os outros, em vez de construções culturais. A encarnação, por outro lado, invoca a habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos. Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas (PINEAU, 2013, p. 42).

Amparados por essa ideia de que o corpo, através da experimentação, pode encontrar novas possibilidades de ser e, até mesmo, aprender novos comportamentos e maneiras de agir, passamos, então, durante o processo *Um planeta para Pedro*, a estimular as diferentes performances, o jogo e a articulação dos repertórios como uma forma de desestabilizar os comportamentos instituídos e mobilizar os(as) estudantes a buscar novos comportamentos na sala de aula. Nesse sentido, estimular a experimentação do corpo era uma forma de ressignificar o corpo e suas referências.

Ao longo dos episódios do Drama, fomos constatando que forjar um espaço de experimentação corporal na sala de aula, reconhecendo o corpo em sua totalidade e colocando-o como centralidade do processo, possibilitou que as crianças acessassem suas subjetividades, podendo mobilizar e deslocar alguns padrões, estereótipos, gostos etc.

Esses pontos ficaram evidentes principalmente a partir do sexto episódio, quando os(as) estudantes, ao não encontrarem um planeta ideal para Pedro, decidiram criar um novo planeta. Assim, nesse episódio, percebemos que algumas mobilizações dos padrões e estereótipos estavam acontecendo no contexto ficcional.

Tal mobilização ficou perceptível quando observamos que os meninos, que no início do processo relacionavam seus personagens a militares e a armas, agora estavam assumindo uma figura de pastores que criavam cães para proteger o planeta e não mais utilizavam armas. Esse acontecimento evidenciou, também, como o ato de experimentação coletiva na sala de aula, por meio do Drama, despertou nos(as) estudantes um agenciamento de seus repertórios sociais, culturais e artísticos. Por meio das estratégias utilizadas por nós, professores, os(as) estudantes foram estimulados a reorganizar seus comportamentos e ações a fim de que pudessem acessar suas subjetividades, reconhecendo-se, assim, como sujeitos capazes de ressignificar o seu próprio corpo, suas ações, comportamentos e escolhas, visto que, ao longo do processo, os(as) participantes foram incentivados(as) a perceber que suas ações e suas escolhas tinham impacto sobre o coletivo e sobre o desenvolvimento da narrativa.

Quando os meninos, durante esse episódio, apresentaram a fazenda que haviam criado para Pedro cuidar de seus cachorros, eles comentaram que esse planeta não poderia ter armas porque Pedro vinha de um planeta em guerra e, supostamente, deveria ter traumas envolvendo armas e militares.

Dessa forma, ao analisar esse episódio, é possível reconhecer que, em algum momento, os meninos perceberam que suas escolhas, a respeito das figuras de militares com armas, não agregavam nada ao coletivo e às situações vivenciadas na narrativa e, assim, modificaram suas performances. Parece-nos que essa mudança só foi possível por meio de um ato de reflexão sobre a experimentação dramática e sobre suas próprias performances.

Essas transformações despertadas e percebidas no corpo e na vivência dos meninos, por exemplo, deixaram evidente a capacidade do jogo (*play*) de mobilizar, reorganizar e modificar comportamentos e ações socialmente construídas e instituídas. Como lembra Schechner, a performance, como comportamento restaurado e ritualizado, é permeada pelo jogo, no sentido de possibilitar transformar e jogar criativamente com os comportamentos, estabelecendo novas sequências de ações e, do mesmo modo, o conceito de comportamento restaurado também pode ser explorado em sua perspectiva de ruptura com os padrões de comportamentos estabelecidos hegemonicamente para homens, mulheres, meninos e meninas. Além disso, “[...] o jogo pode subverter os poderes estabelecidos” (SCHECHNER, 2012, p. 92), tanto aqueles poderes definidos por um determinado contexto quanto os poderes incorporados e performados nos corpos durante o contexto ficcional, o que abre a possibilidade de discutir outros arranjos e papéis possíveis de serem vivenciados na ficção e na realidade.

Dessa forma, o processo de Drama em questão convidou os(as) participantes a embarcarem em um jogo de articulação de seus repertórios, comportamentos e ações para a criação de novas figuras e performances no contexto ficcional. O jogo cria uma realidade liminar de permissão, de invenção e de novos caminhos; um espaço seguro para a experimentação performativa, na qual os(as) participantes embarcam em um território de descobertas, sem medo de ser, momentaneamente, outro, podendo se desapegar de padrões e comportamentos esperados, sendo instigados a encontrarem outros “eus” e a criarem outros mundos.

O último exemplo que apresentaremos aqui, referente ao tensionamento das construções sociais, diz respeito à figura da vilã que, no sétimo e último episódio, após a chegada do menino Pedro no Planeta Arco-íris, decidiu se tornar a prefeita do planeta, pois queria agora ajudar a todos.

Desde o início do processo, a estudante que assumiu a figura de vilã não se envolvia muito nas discussões coletivas, quase sempre criando empecilhos nas ideias e criações dos(as) colegas; era como se ela assumisse um papel de estudante rebelde que sempre foi destinado a ela e que ela “vestia” também na criação ficcional. Dessa forma, percebemos que pode ter ocorrido com ela o mesmo que ocorreu com os meninos. Em algum momento, ela percebeu que poderia assumir outros papéis, funções e *status* no processo e que não precisava ficar presa a alguns padrões impostos para ela na escola ou em casa. Assim, durante o desenvolvimento do processo, ela foi se soltando e percebendo que nesse espaço instaurado todos(as) eram ouvidos(as) e tinham a possibilidade de serem os(as) criadores(as) tanto da história como das figuras, planetas, espaços, ambientações na sala de aula etc. Como aponta Schechner, a partir da reorganização do comportamento “[...] posso experimentar ser ‘além do que sou’, ‘não eu mesmo’ [...] O fato de que existem múltiplos ‘eus’ em cada pessoa” (SCHECHNER, 2013, p. 34, tradução nossa). Todos esses outros “eus” são construídos a partir de um reflexo do coletivo e do meio social e cultural em que estamos inscritos(as). Para “ser” ou para “fazer” algo, restauramos comportamentos que aprendemos com outros(as) e, portanto, um comportamento coletivo e social. Segundo o autor, o comportamento restaurado é

[...] o processo chave de todos os tipos de performance, no cotidiano, na cura, no ritual, na brincadeira e nas artes. O comportamento restaurado está “lá fora”, separado do “eu”. Colocando em termos pessoais, o comportamento restaurado “sou eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi”. Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu “eu” não foram por “mim” inventadas (SCHECHNER, 2013, p. 34, tradução nossa).<sup>17</sup>

Além desse fato, talvez a participante que assumiu, num primeiro momento, o papel de vilã tenha percebido que não era necessário vivenciar o papel que lhe foi delegado, “a aluna birrenta”, visto que estávamos suspensos da realidade e, a partir do espaço de liminaridade instaurado, ela poderia traçar diversos caminhos e vivenciar outros papéis reorganizando seus comportamentos de outras formas. Deixando de lado os papéis sociais assimilados na vida, ela pode ter sido instigada a forjar seus próprios espaços no coletivo, fato que evidencia o potencial do teatro de espelhar, refletir e tensionar as construções sociais. Essa perspectiva aponta para um reposicionamento dos comportamentos sociais que são, também, reforçados pela escola, oferecendo uma possibilidade dos(as)

estudantes forjarem outros modos de ser e fazer para além dos padrões estabelecidos pela sociedade. Ainda, o espaço ficcional instaurado pelo Drama estimula os(as) participantes a articularem e a jogarem com seus papéis ficcionais, tornando-os(as) mais maleáveis do que as máscaras sociais que assumimos e assimilamos diariamente em nossas vidas, desde o dia em que nascemos.

Trazer à tona esses saberes pouco explorados na educação escolarizada é uma forma de extrapolar as disciplinas demarcadas pelos currículos escolares que organizam os conhecimentos em tempos e espaços específicos para acontecer (ICLE, 2013, p. 18). Nesse caso, visualizar a performance na Educação, através de uma lente de aumento da performatividade, possibilita intervir na “escolaridade do corpo” (PINEAU, 2013, p. 38), uma vez que, segundo Icle, “[...] a Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado” (ICLE, 2013, p. 20). Ao intervirmos, por meio de uma lente performativa, acreditamos que é possível descobrir possibilidades, reinventar as práticas educativas, reorganizar o tempo e o espaço escolar, desconstruir e ressignificar os currículos escolares e culturais e instaurar futuros espaços de experimentação na escola, espaços esses que, além de interromper, temporariamente, os sistemas rituais de normatização dos corpos, possibilitam aos(às) educandos(as) se experimentarem em novas experiências coletivas que tendem a romper com os padrões e estereótipos (ICLE, 2013).

Nesse sentido, as práticas que podem ser inventadas a partir da Performance têm como cerne o estabelecimento das críticas, rupturas, deslocamentos, intervenções e a ênfase na ação. As práticas performativas permitem, assim, colocar o corpo, em sua totalidade “mentecorpoemoção” (SCHECHNER, 2010, p. 26), como centralidade do processo educativo.

O corpo é, dessa forma, convocado a se fazer presente por meio de uma lente teórica performativa que influencia na prática pedagógica uma vez que ressalta a corporeidade como uma construção histórica, social e cultural. O corpo se torna protagonista das práticas e análises e não mais submisso a elas.

Nesse sentido, a lente performativa ampliou o nosso olhar para a ação, para a percepção dos corpos no espaço e para as relações tecidas entre eles, em contraponto, permitiu-nos ver, também, os mecanismos, códigos, convenções, rituais e organizações que impossibilitam a ação de acontecer, limitando os sujeitos e, muitas vezes, condicionando seus corpos.

## Considerações finais

Por meio da análise que fizemos neste texto, percebemos que o Drama possibilita rever comportamentos culturalmente construídos, vivenciar outros papéis e fazer(-se) “diferente” na experimentação, fato que envolve um olhar mais consciente sobre si. Para além disso, o Drama também envolve um ato de percepção e reflexão para suas performances e papéis sociais como crianças, filhos(as) e estudantes, a fim de que acessem suas subjetividades e joguem com sua identidade, gostos, vontades, desejos e sonhos.

É importante reconhecer que a Performance em relação ao processo de Drama pode abrir caminhos para outras experimentações performativas que visem romper e/ou tensionar as performatividades normativas de gênero. Faz-se necessário, entretanto, questionar: será que é possível que os(as) estudantes acessem esses efeitos na vida cotidiana quando eles(as) estão “fora de cena”? A Performance pode romper com estereótipos de gênero para além da “cena”? Esses são alguns questionamentos que surgem durante esta escrita e que nos mobilizam para pesquisas posteriores.

Ao analisar o que acontecia com os corpos dos(as) estudantes na sala de aula, durante o processo de Drama *Um planeta para Pedro*, fomos levados, a partir dos estudos de Schechner (2013), a compreender que toda ação é Performance e, nesse caso, um processo de Drama poderia ser visto como Performance, uma vez que ele se constitui de ações que os(as) estudantes e professores(as) experimentam vivenciando diferentes situações como eles(as) próprios(as) em um estado de presença intensificado ou como personagens. Quais são, contudo, as dimensões da performatividade em um processo de Drama e como essa performatividade pode levar estudantes e professores(as) a desenvolverem outras formas de ser, estar e habitar a escola?

Com relação a *Um planeta para Pedro*, durante a análise dos aspectos aqui investigados, percebemos que a performatividade estava presente nos corpos que chegavam na sala de aula, no próprio “ser” dos(as) estudantes que é resultado de uma construção social performativa e em constante fluxo. Corpos esses que deixam transparecer suas referências, seus repertórios culturais e comportamentos sociais, os quais não são estáticos e podem, assim, ser mobilizados.

Dessa forma, é por meio de uma experimentação corporal em um espaço coletivo, forjado pelo Drama, que cada participante em experimentação agencia os seus referências comportamentais do mundo real em relação à sua construção imaginária de determinado papel assumido. Assim, os(as) estudantes se utilizam de comportamentos restaurados do mundo real para criar a performance de um determinado papel ficcional, sem estar operando totalmente na ficcionalidade; mas, sim, em um espaço liminar de experimentação entre os dois contextos, real e ficcional. Nesse sentido, reconhecemos que o Drama está imbuído de performatividade porque o corpo é o que está no centro do processo de experimentação.

A questão da centralidade do corpo no processo educativo é um dos debates levantados pelos Estudos da Performance na Educação e reconhecemos que, ao analisar o processo *Um planeta para Pedro* a partir de uma lente performativa, o que vemos na centralidade desse processo de experimentação são os corpos. Dessa forma, reposicionar o corpo nos processos artístico-pedagógicos traz à tona uma atitude performativa na sala de aula. Segundo Bonatto, essa atitude é “[...] pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por lugares de transformação da realidade que encontramos nas escolas” (BONATTO, 2015, p. 103).

Ao longo do processo de Drama, portanto, mesmo que de forma inconsciente naquele momento, os professores condutores do processo, tendo seus corpos atravessados pelas questões, debates e reflexões advindas da noção de performance e dos estudos *Queer*, foram convidando os(as) estudantes a reposicionarem seus corpos e papéis na sala de aula. Esse reposicionamento os levava a assumir uma postura mais crítica, reflexiva, corporal e criativa, deixando de operar em um estado de estudante e passando a ocupar um estado mais lúdico e experimental no qual o corpo tem sua presença intensificada e o(a) estudante passa a ser visto como performer, tendo a possibilidade de refletir e reorganizar seus comportamentos de maneira mais consciente.

Além disso, o corpo, no processo de Drama, pode ser entendido como um corpo performativo, visto que, quando os(as) estudantes, juntamente com os professores, “[...] se colocam como performers, trabalhando colaborativamente, [essa ação] pode gerar o momento de suspensão em que o tempo-espaço escolar podem ser reinventados a partir da subjetividade e da ação dos participantes” (BONATTO, 2015, p. 117). Ou seja, o corpo ganha outra dimensão no processo de Drama; a dimensão performativa do fazer, do se colocar em uma Performance transitória e efêmera, na qual o próprio corpo é permeado pelos deslocamentos de signos e significantes, não é “nem isso” e “nem aquilo”; mas, ainda assim, pode ser tudo, através da imaginação e da experimentação.

A partir desse outro olhar proporcionado pela lente teórica performativa sobre o processo de Drama, reconhecemos novas formas de analisar as práticas escolares e as ações desempenhadas pelos corpos na escola, resignificando-as. Ao tomar as características da performance como lente conceitual para pensar o processo de Drama, a sala de aula, a escola, os processos educativos e os sujeitos escolares, foi possível, também, vislumbrar outras formas de habitar o espaço da escola e, principalmente, da sala de aula como um entrelugar de suspensão das hierarquias e dos rituais escolares (BONATTO, 2015).

Reconhecemos que quando a Performance entra em nossas práticas, mesmo que por meio de uma análise conceitual, como a que foi aqui realizada, ela interrompe, cria rupturas, abre brechas e instaura ideias que nos possibilitam refletir e intervir em nossas abordagens pedagógicas presentes e futuras. É possível vislumbrar, assim, a criação de outros comportamentos, relações e práticas amparadas na colaboratividade, na alteridade, no respeito às diferenças e na busca pela reinvenção da própria escola.

## REFERÊNCIAS

- BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, Estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 127.
- CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 285-301, 2017.
- CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CARLSON, Marvin. O entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as correntes atuais em Antropologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun. 2011.
- CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. **Ephemera Journal**, Ouro Preto, v. 3, n. 5, p. 40-61, 2020.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 9-22.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MOSTAÇO, Edécio. **Incursões e excursões**: a cena no regime estético. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2018.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é esse?!?** Práticas teatrais na educação infantil. São Paulo: Hucitec/A2, 2021.
- PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, p. 68-79, 2014.
- PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas de travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo. In: RUBIN, Gayle. **Deviations**: A Gayle Rubin Reader. London: Duke University Press, 2011.

SCHECHNER, Richard. O que pode a Performance na Educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar./ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard. Ensaios de Richard Schechner: Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 49-90.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: An introduction. New York: Routledge, 2013.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase – orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

## NOTAS

1 A prática artístico-pedagógica aqui analisada foi desenvolvida pelo primeiro autor do texto e sua colega, Amanda Pedrotti, durante o Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental, do curso já mencionado acima. A turma era composta por 16 educandos(as), sendo 11 meninas e 5 meninos com idades entre 9 e 12 anos.

2 O interesse em investigar as aproximações entre Drama e Performance se fez ver, para o primeiro autor, no ano de 2018, mediante experimentos teatrais desenvolvidos na disciplina Prática Educacional em Teatro II – Teatro e Escola do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), disciplina que foi ministrada pelo Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira. Dois anos depois, as intersecções entre Drama e Performance foram aprofundadas em seu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Berselli. O Trabalho de Conclusão de Curso pode ser acessado em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21524>.

3 No texto original: “[...] performing arts, social sciences, feminist studies, gender studies, history, psychoanalysis, queer theory, semiotics, ethology, cybernetics, area studies, media and popular culture theory, and cultural studies”.

4 O processo de Drama foi desenvolvido por Mateus Fazzioni, autor deste texto, juntamente com a artista e professora Amanda Pedrotti.

5 Esse primeiro experimento/episódio na Cidade Felicidade foi baseado na experiência vivenciada em um processo de Drama realizado em sala de aula na disciplina de Prática Educacional em Teatro II – Teatro e Escola com o Prof. Diego de Medeiros Pereira no ano de 2018, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

6 As estratégias do Drama balizam as ações que serão investigadas no decorrer de cada episódio e podem ser entendidas como “[...] diferentes formas performáticas que, quando combinadas, constroem e fazem o processo de Drama acontecer” (BOWEEL; HEAP, 2013, p. 80 *apud* PEREIRA, 2021, p. 137). Como neste artigo não discutiremos as estratégias do Drama, indicamos a leitura do livro *Que Drama é Esse?!? Práticas teatrais na Educação Infantil* (2021) do professor e pesquisador Diego de Medeiros Pereira.

7 “Segundo o Dicionário Houaiss, o substantivo performance formou-se com base no verbo inglês *to perform*, registrado pela primeira vez em 1531, de *to perform* ‘alcançar’, ‘executar’, e este, no francês antigo *parfourmer* ‘cumprir, acabar, concluir’ e em *former* ‘formar, dar forma a, criar’, do latim *formāre* ‘formar, dar forma’” (MOSTAÇO, 2018, p. 16; nota de rodapé).

8 Richard Schechner é encenador, pesquisador dos Estudos da Performance e fundador do *Performing Group* criado em 1967.

9 Victor Turner (1917-1983) foi um antropólogo que desenvolveu as noções de liminaridade, Drama Social e *comunitas* a partir de estudos a respeito dos rituais humanos.

10 Nesse sentido, Schechner apresenta oito possíveis situações em que a performance pode acontecer: 1. na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, “apenas viver”; 2. nas artes; 3. nos esportes e outros entretenimentos populares; 4. nos negócios; 5. na tecnologia; 6. no sexo; 7. nos rituais – sagrados e seculares; 8. no jogo (SCHECHNER, 2013, p. 31).

11 No texto original: “[...] a reflexive effort to comprehend the world of performance and the world as performance”.

12 A palavra em inglês “*queer*” é um adjetivo utilizado para expressar algo estranho, ridículo, anormal, excêntrico. A palavra era comumente utilizada de modo pejorativo a partir do substantivo “*the queer*” para designar e insultar homens homossexuais, em um primeiro momento e, posteriormente, qualquer pessoa dissidente de sexo e gênero (lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis).

13 No texto original: “[...] To treat any object, work, or product ‘as’ performance [...] means to investigate what the object does, how it interacts with other objects or beings, and how it relates to other objects or beings”.

14 No texto original: “[...] any event, action, or behavior may be examined ‘as’ performance. Using the category ‘as’ performance has advantages. One can consider things provisionally, in process, and as they change over time. In every human activity there are usually many players with different and even opposing points of view, goals, and feelings. Using ‘as’ performance as a tool, one can look into things otherwise closed off to inquiry. One asks performance questions of events: How is an event deployed in space and disclosed in time? What special clothes or objects are put to use? What roles are played and how are these different, if at all, from who the performers usually are? How are the events controlled, distributed, received,

## NOTAS

---

and evaluated?”.

15 Através da estratégia *estímulo material*, os(as) participantes recebem uma carta de Pedro, um menino refugiado de guerra, que ficou sabendo que neste lugar havia pessoas que poderiam ajudá-lo a encontrar um novo planeta. Desse modo, ao aceitarem ajudar o menino, por meio da estratégia *vivência de papéis*, os(as) participantes tornaram-se exploradores(as) espaciais, receberam certificados, construíram sua nave etc.

16 O termo cercadinho do feminino é inspirado em Carmo (2020) que em seu estudo, *Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança*, apresenta a noção de cercadinho da inclusão para discutir sobre os espaços e temas nos quais, muitas vezes, as pessoas com deficiência são relegadas a estar e falar.

17 No texto original: [...] the key process of every kind of performing, in everyday life, in healing, in ritual, in play, and in the arts. Restored behavior is “out there,” separate from “me”. To put it in personal terms, restored behavior is “me behaving as if I were someone else”, or “as I am told to do”, or “as I have learned”. Even if I feel myself wholly to be myself, acting independently, only a little investigating reveals that the units of behavior that comprise “me” were not invented by “me”.

# A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas

*The life of viadoplantas: whose death is it? Towards other reconstructions of sexual dissident and gender disobedient bodies in urban landscapes*

*La vida de viadoplantas: ¿de quién es la muerte? Hacia otras reconstrucciones de cuerpos disidentes sexuales y desobedientes de género en paisajes urbanos*

Saile Moura Farias<sup>1</sup>

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: sailemouraf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7577-4102>

## RESUMO:

Este artigo forja-se a partir da pesquisa de doutorado intitulada *A vida de Viadoplantas: A morte é de quem? Corporificações crítico-pedagógicas ao humano-urbano nas Artes da Cena*. Para tanto, busca-se estudos filosóficos, ético-estéticos e de redistribuição da epistemologia heterociscolonial, através tese de que corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero lidam diferentemente com as paisagens urbanas, tendo como vínculo primordial a *ética bixa* e perspectivação da razão de Paco Vidarte (2019). Por meio disso, traz-se as plantas como corpos que, assim como pessoas LGBTQIAP+, estão sob instâncias de uma *exposição diferencial* (BUTLER, 2018). Propõe-se, portanto, um modo relacional de se pensar a *vida das plantas* (COCCIA, 2019) e as minorias sexuais, criando

---

FARIAS, Saile Moura. A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

desse modo o conceito *viadoplanta* para alicerçar o *causamento* (LEAL, 2021) dessas existências na urbanidade, e, concomitantemente, na elaboração de estudos pedagógicos que a presente pesquisa deseja mobilizar.

**Palavras-chave:** *Estudos pedagógicos. Dissidência sexual. Desobediência de gênero. Plantas. Viadoplanta.*

ABSTRACT:

This paper is forged from the doctoral research entitled *The life of Viadoplantas: Whose death is it? Critical-pedagogical embodiments of the human-urban in the Performing Arts*. Therefore, a philosophical, ethical-aesthetic and redistribution studies of heterociscolonial epistemology are sought, based on the thesis that dissident sexual and gender disobedient bodies deal differently with urban landscapes, having as their primordial link the *bixa ethics* and the perspective of reason by Paco Vidarte (2019). From this, plants are brought as bodies that, like LGBTQIAP+ people, are under instances of a *differential exposure* (BUTLER, 2018). Thus, a relational way of thinking about *the life of plants* (COCCIA, 2019) and sexual minorities is proposed, thus creating the concept *viadoplanta*, to support the *causation* (LEAL, 2021) of these existences in urbanity and, concomitantly, in the elaboration of pedagogical studies that this research intends to mobilize.

**Keywords:** *Pedagogical studies. Sexual dissent. Gender disobedience. Plants. Viadoplants.*

RESUMEN:

Este artículo se fragua a partir de la investigación doctoral titulada *La vida de Viadoplantas: ¿De quién es la muerte? Realizaciones crítico-pedagógicas de lo humano-urbano en las Artes Escénicas*. Para ello, se buscan estudios filosóficos, ético-estéticos y redistributivos de la epistemología heterociscolonial, a partir de la tesis de que los cuerpos disidentes sexuales y desobedientes al género abordan de manera diferente los paisajes urbanos, teniendo como vínculo primordial la *ética marica* y la perspectiva de la razón de Paco Vidarte (2019). A partir de ahí, las plantas se vinculan como cuerpos que, al igual que las personas LGBTQIAP+, están bajo instancias de una *exposición diferencial* (BUTLER, 2018). Por tanto, se propone una forma relacional de pensar *la vida de las plantas* (COCCIA, 2019) y las minorías sexuales, creando así el concepto *viadoplanta*, para sustentar la *causamiento* (LEAL, 2021) de estas existencias en la urbanidad y, concomitantemente, en la elaboración de estudios pedagógicos que esta investigación pretende movilizar.

**Palabras clave:** *Estudios pedagógicos. Disidencia sexual. Desobediencia de género. Plantas. Viadoplanta.*

## Introdução

Pensar acerca das paisagens<sup>2</sup> urbanas é refletir as construções sociais depositadas nos espaços geográficos, suas funcionalidades concernentes, e quais corpos podem estar transitando sobre as instâncias de uma segurança pública (seletiva). A importância disso, num aspecto pedagógico, confere-se tanto às ocupações realizadas por uma espécie de recriação das paisagens como também aos meios de implicação que isso pode refletir no imaginário coletivo de corpos oprimidos por espaços construídos para tal, logo que, como cita Rafael Baldin, no artigo *Sobre o conceito de paisagem geográfica*, “a paisagem, sempre socialmente construída, é edificada em torno de instituições sociais dominantes e ordenada pelo poder dessas instituições” (BALDIN, 2021, p. 13). Portanto, isso sugere que existe na paisagem urbana um arcabouço de valores que tanto suprime corpos árvores, com construções que visam o dito *progresso*<sup>3</sup>, quanto oprime o *direito de aparecer* (BUTLER, 2018) de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero; o que nos permite a elaboração de novas dinâmicas de intimidade com a cidade e seus agenciamentos vivos a partir de tais existências marginais.

Alicerça-se, assim, a perspectiva de que as bixas<sup>4</sup> recebem as paisagens de modos distintos de pessoas que ocupam mazelas vinculadas ao poder de normatividade da sexualidade e do gênero. Visto que, estando as paisagens urbanas projetadas como uma resultante de controle social, tendo em vista a realidade de preconceitos e violências que o Brasil representa enquanto manutenção da homofobia, transfobia etc., pode-se notar, ou ao menos supor, que o estado corpóreo de atenção, intenção, circulação por entre os espaços públicos não é o mesmo para, por exemplo, uma mulher cisgênera e uma mulher transgênera, um homem hétero cisgênero e um homem cisgênero gay. Não que essa diferenciação se articule pelas singularidades dos corpos, seus processos de individuação por *hecceidade*<sup>5</sup>; o que se argumenta é como estão implicadas determinadas experiências cotidianas, reavendo, de modo estrito, a performance que um corpo assume quando se trata de sexualidade e de gênero.

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

Para tanto, parto do que Jota Mombaça (2021) desmonta quando reflete sobre o monopólio da violência, propondo uma redistribuição desta como método tanto de uma nova política do autocuidado, para nós pessoas dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, como também de uma mudança radical de percepção de si como veículo de instauração performativa de um outro mundo, diferente desse que nos foi dado a conhecer (MOMBAÇA, 2021). Essa perspectiva da intelectual brasileira propõe que visualizemos a violência política, num aspecto concreto e simbólico, como um movimento que precisa ser assumido também pelos corpos oprimidos, neste caso por corpos LGBTQIAP+, considerando que deste modo criamos modulações estratégicas de reencenação político-filosófica e de posicionamento crítico perante discursos de relação do poder colonial, neoliberal, capitalista e epistemológico centrado no “homem-de-bem”.

No documentário *Corpo: sua autobiografia*<sup>6</sup>, dirigido, atuado e roteirizado pela atriz Renata Carvalho, há uma cena em que ela conversa com a então deputada de São Paulo Erica Malunguinho, e nisso surge um diálogo interessante para percebermos a relação de corpos não hegemônicos nas paisagens urbanas. Trata-se de ambas conversando sobre como lidam com a passagem por feiras públicas, e o modo com que isso se apresenta em aspectos políticos de reivindicação daquele ambiente. É possível notar na fala delas que existe, explicitamente, um outro estado que ambas partilham de apropriação do espaço, de um pertencimento aquém do que se poderia ter caso fossem corpos cisnormativos, isto é, corpos que são lidos como a norma social pela ótica hegemônica e colonial de gênero.

Trago essa cena para contribuir com a reflexão do presente artigo, e trazer à tona a complexidade imanente tanto a corpos LGBTQIAP+ quanto às nossas vivências nos espaços urbanos, considerando os demarcadores de cor, etnia e gênero quando se pensa a participação nas dinâmicas sociais de uma cidade. A proposição desse recorte que reúne corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero numa reformulação ético-estética da geografia urbana, no entanto, ficará melhor delineada quando pensarmos a partir da diferenciação ética que Paco Vidarte expõe em *Ética Bixa*:

Uma ética para seres humanos, suponho, que vale em determinadas circunstâncias: não matar, não roubar e um pouco mais. Inclusive, quando alguém diz “não matar” ou “não roubar”, o que está declarando é a proibição de matar ou de roubar aos que pertencem ao grupo de quem declara tais prescrições: não matar os meus, não

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

roubar os meus. Toda ética universal, no fundo, é absolutamente particular, é uma ética de classe, de povo escolhido, de héteros, de masculinos, de uma maioria que pretende impor uma ética particular – por muito majoritária que seja – a todos em seu próprio benefício e em prejuízo das maiorias que não pertençam ao seu círculo de poder [...] (VIDARTE, 2019, p. 26).

Com essa contribuição do filósofo espanhol, desenrolam-se aspectos estruturantes da tese de que corpos *viadoplantas*<sup>7</sup> recepcionam, diferentemente, as paisagens urbanas. Se pensarmos que a ética, um discurso que consideravelmente atravessa a moralidade do imaginário social, possui um viés representativo que recorta a universalidade do que se entende por ética, faz-se urgente reivindicar também outras modalidades que intuem uma perspectiva generalista.

Trata-se de entendermos que essa dinamização da ética delibera outras formulações conceituais que subsidiam articulações sociais, filosóficas, curatoriais, criativas, estéticas, críticas e políticas. Isso por delinear outro viés da justiça “como entidade mutante, contextual e provisória” (MOMBAÇA, 2021, p. 81). Tal qual é a presença de corpos sexo-gênero dissidentes sexuais nas geografias urbanas.

O forjamento da comunhão subjetiva de enunciação à vida que nos relaciona, requer que outras coreografias se implementem na interação entre corpos humanos e não humanos, a partir de parâmetros relacionais, afetivos e transitórios (viadoplantados).

Esse exercício, pensando estruturalmente sobre a revisitação de conceitos que são transmutados por uma contextualização emergente nos estudos de corpos LGBTQIAP+, substancialmente traçados por interesses anticoloniais e antirracistas, abarcando novas esferas perspectivistas, converge com o que Gilles Deleuze e Félix Guattari, na introdução do livro *O que é a filosofia?*, expõem dizendo a respeito de que “os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). Portanto, adianto que as reformulações aqui forjadas, e em vias de uma exploração pedagógica, não pretendem a entrada em projetos de funcionamento que dado conceito generalista institui, mas deseja-se, parafraseando Castiel Vitorino Brasileiro (2021), uma disputa imagética e narrativo-intelectual sobre a intimidade que corpos sexo-gênero dissidentes desenvolvem ao interagirem com *a vida das plantas* (COCCIA, 2018), esperando, com isso, novas formulações lógicas, éticas e ecológicas.

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

Por conseguinte, trago também reutilizações conceituais do que podemos entender da razão, fomentando o que se agencia na tese de corpos *viadoplantas* na urbanidade sob outras esferas de participação, uma vez que forjar outros modos de ocupação das cidades, a partir das dissidências sexuais e desobediências de gênero, requer o alinhamento disso a reformulações conceituais imbricadas nas dinâmicas sociais dos corpos previstos aqui, logo que, a remodelação de um conceito restitui a presença da bixa nas ruas, pois redistribui, simbolicamente que seja, discursividades que concretamente subsidiam opressões sistemáticas.

Diante disso, é fundamental trazer à reflexão uma perspectiva acerca da razão remodelada por Paco Vidarte (2019), proposição esta em que podemos recriar, esgarçar e experimentar o espaço (epistêmico) para falarmos e invocarmos saberes mais contextuais, restituindo o ambiente urbano como um âmbito político atravessado não somente pelos projetos lógicos do 'homem de bem', mas da *viadoplanta* também.

Segundo filósofo espanhol:

[...] a razão é patriarcal, também é heterossexual, heterossexista, homofóbica e nos amordaça quando queremos usá-la porque foi inventada para nos calar e nos massacrar. Cuidado com a razão! É preciso colocá-la em curto-circuito, se algo for sisudo e racional demais, provavelmente será heterossexista e homofóbico. [...]. Nunca nos exterminaram nem nos perseguiram gratuitamente, por esporte, sempre houve razões por trás, crenças, religiões, motivos muito decentes e busca do bem (VIDARTE, 2019, p. 120).

Quando Vidarte traça aspectos acerca de outro escopo ético e racional, dando a estes a oportunidade de serem compreendidos por outros orifícios para produzir outros discursos e conhecimentos, ele possibilita também que outras narrativas estéticas, epistemológicas e criativas sejam mobilizadas. Desse lugar que se traça o impulso crítico-filosófico a respeito do corpo bixa nas paisagens urbanas, como que num movimento também pedagógico, que alicerça a relação criadora da *viadoplanta*.

Essa última proposição conceitual de Paco Vidarte, portanto, realiza-se como um dos principais segmentos de forjamento dos estudos ecológicos de gênero e sexualidade aqui, porque vincula-se essencialmente ao *sistema radicular* das plantas, que mais à frente explana-se por meio do botânico italiano Stefano Mancuso (2019). Diante disso, conflui-se à percepção de que a compreensão

menos sisuda e patriarcal da razão recepciona e potencializa, desse modo, saberes ecológicos que a presente pesquisa promove ao traçar a presença das plantas como uma imanência à vida do corpo sexo-gênero dissidente na urbanidade. Propõe-se, com isso, como ferramenta epistemológica, uma inventividade atrelada à razão quando esta se transmuta, ao ser reencenada através de contornos mais contextuais e eticamente estabelecidos, dito de outro modo, do cu da bixa vegettando saberes. Devanear pedagogicamente é um exercício que precisamos mobilizar como um paradigma tanto ético quanto racional, concreto, emergente, logo que convertidos (ou desviados) através compreensões mais justas às nossas vivências nas dinâmicas sociais vigentes.

A importância dessa diferenciação de termos (que não é só de termos), *apesar*<sup>8</sup> da violência que se atualiza num *design* massacrante, nos possibilita outras movimentações políticas internas, principalmente de visualização de nossos corpos e da escolha de quais outras vidas podemos nos ater para comunicar saberes perspectivados pela nossa carnadura.

## Viadoplanta

No discorrer desse entrelace de conceitos, termos e perspectivas, traço uma articulação com as plantas e as bixas nas paisagens urbanas criando, assim, ambiente para a fabulação conceitual do que chamo de *viadoplanta*. Ao propor tal conceito busco refutar, *a priori*, compreensões de uma intersecção entre (nós) corpos LGBTQIAP+ e as plantas, isso pois, interessa-me mais o viés político que nos entrecorta do que articular ideias que coloquem corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero e a vida vegetal como diferentes. Para tanto, ao refletir sobre os desenvolvimentos geográficos vigentes, parto do pressuposto de que os desenhos urbanos que são criados pelo sistema patriarcal e capitalista não visam esboços-bixas, tampouco esboços-plantas. Logo, a partilha dessa zona de roubo ético-estético-espacial nos concerne às plantas de modo potencialmente relacional. Não que isso defenda uma homogeneidade como esfera de contato; trata-se, essencialmente, de cancelar agenciamentos de velocidade e lentidão, repouso e movimento, para falar com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), que referenciam o que tutela a existência de uma condição de *viadoplanta*.

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

Em segundo plano, a escolha das palavras *viado* e *planta* é um modo de estabelecer cuidados generalistas acerca de quais dissidências se reúnem nesse movimento crítico-filosófico. Não que haja uma sobreposição de quais corpos aliam-se às plantas de modo elementar; trata-se, dito em outras palavras, de se propor uma perspectiva ecológica que potencialize a disputa pelos agenciamentos vivos da cidade, mas que não se calquem no *recentramento* (MOMBAÇA, 2020), em vista de uma generalização minoritária. Por instantes, o presente texto assume a escolha de falar a partir e através de corpos LGBTQIAP+, ou também de dissidências sexuais e desobediências de gênero, como método de traçar ativações políticas à *interseccionalidade* (AKOTIRENE, 2019) que recorta esses demarcadores sociais em suas especificidades. O viado, como também o uso do termo bixa, apresenta-se como viés discursivo e criativo de uma proposta conceitual que não se interessa em falar por todas as minorias sexuais, mas inquietar saberes éticos que nos reposicionemos frente à realidade política, urbana e epistemológica de opressão na qual estamos inseridos/as.

No lugar de pressupor uma aliança entre corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero com as plantas, pretendo mais um *causamento*, para falar com uma perspectiva que Dodi Leal (2021b), no filme *Tenho receio de teorias que não dançam*<sup>9</sup>, aborda acerca de relações que se interferem não por meio de um programa cristã-cishétero-patriarcal de união, mas sim que se entrecruzam uma na outra pelo que causam sob aspectos de tensão, tesão e trocas afetivas.

Dito em outras palavras, expõe-se que a mobilização de rumos epistemológicos realizados pela *viadoplanta*, suas fabulações, independentes do nível de literalidade ou abstração dos saberes que se tecem nesse ato, assumem uma disputa coletiva, mas não homogeneizante, de redistribuição dos estados corpóreos na urbanidade. Isso tutela-se na busca política de recriação dos espaços – sejam esses da praça de uma cidade ou da página do computador. Não se trata, contudo, de dizer que uma construção de conhecimento dissidente contemple a complexidade de todos os corpos LGBTQIAP+ em ambientes públicos, no entanto, se há uma escrita que irrompa as mazelas hegemônicas de um poder heterocisnômico, muda-se de modo também efetivo a organização de uma cidade não pensada para corpos que se desviam das normas de gênero e sexualidade.

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

Com isso, o forjamento de uma fantasia legitimada (*viadoplanta*), isto é, uma criação epistemológica do *viado* que se acresce às raízes da *planta*, uma vez que mutualmente se informam e se reformam na condição de rastreamentos internos, podem promover nos espaços, públicos e privados, a instauração de canais de transmutação em vista de outras compreensões de corpo, discurso, saberes e dinâmicas políticas.

A proposição da *viadoplanta* como um paradigma teórico, também crítico-filosófico, alia-se a um movimento consequentemente político e prático frente ao binômio humano-urbano, e substancialmente anticolonial da epistemologia, visto que abre espaço a proposições mobilizadoras de horizontes perspectivados pela criação discursiva, e contextualizada, que se opõe absolutamente ao que o projeto colonial pretendeu a corpos não hegemônicos (KILOMBA, 2019).

A visualização de um programa vegetal corpóreo, que se engendra sistematicamente pela ramificação, também mobiliza avanços estéticos que desencadeiam articulações conceituais. Isso pois, levando em consideração a condição política das plantas nas paisagens urbanas, e num contraponto a relação das bixas nestes mesmos espaços, concebe-se esse *causamento* (DODI, 2021b) pelas vias da razão transmutada, isto é, ressoando além das estruturas hegemônicas. Desenha-se, portanto, as linhas de intenção capazes de formular a *viadoplanta* como um espectro político de uma bixa vegetal, de uma planta viada, pois nessa relação forjam-se caminhos de proximidade às ordenações sociais normativas, neste caso, das geografias urbanas.

Ao propor o estudo de um outro modo relacional do viado e as plantas nas plasticidades urbanas, chego no conceito de *viadoplanta* como meio de não só poder refutar acepções demasiado humanísticas (do ponto de vista biológico) de sobreposição de um corpo ao outro quanto a essa atribuição (viado-planta), mas também cunhar um viés que discursive com base numa condição mais horizontal, coextensiva, contemplada no que Castiel Vitorino Brasileiro, no livro *Quando o sol não mais brilhar* (2021), disserta por uma *intimidade interespecífica*, sendo esta uma condição que não ocorre pelo estado de um corpo sobre o outro, contudo, por meio da zona de relação espacial (e afetiva) que os atravessa, isto é, a vida terrestre (BRASILEIRO, 2021).

Em vista disso, reflete-se que partindo de uma ética contextualizada e de uma razão que não subsiste os âmbitos de manutenção heterocentrada do poder, chega-se na receptividade outrificada da paisagem urbana que, dessa vez, não supõe corpos transeuntes por si mesmos, mas corpos baleados<sup>10</sup> subsistindo nas plasticidades urbanísticas. Para tanto, é importante abarcarmos alguns desdobramentos conceituais referentes aos estudos ecológicos que a *viadoplanta* mobiliza ao refletir a relação com a cidade e seus programas de exclusão. Logo, por que não conceber uma pesquisa que promova investigações não somente a respeito do que ainda se mantém de dispositivos de opressão e coerção aos corpos sexo-gênero dissidentes, mas que possa também redimensionar as *bixas e as plantas* fabulando outras vias acerca das paisagens urbanas?

## **A humanidade sob o crivo do uso do cu**

Estudando o botânico italiano Stefano Mancuso, a partir da obra *Revolução das Plantas* (2019), chego no que o autor explana por um *sistema radicular* como sendo uma espécie de funcionamento cerebral das plantas, no qual elas operam por meio de uma arquitetura modular, isentas de centros de comando (MANCUSO, 2019), isto é, por condições de uma ramificação mais fugaz e ampla do que como ocorre no corpo de uma programação *humana*. Essa perspectiva botânica atravessa linhas primordiais do presente trabalho, sobretudo concernentes à ética, à razão e a aspectos críticos de leitura de uma humanidade colonial, eurocêntrica e capitalista. Leva-se em consideração, substancialmente, que tal sistema vegetal implanta outro viés corpóreo, muito mais tracejado por uma comunicação transitória e coletiva, fazendo jus a coletividades que não se regem ao binômio humano-urbano hegemônico.

Por conseguinte, Emanuele Coccia ao explicar sobre a não humanidade das plantas, desenha um pensamento que essencialmente contribui para que também, trazendo ao contexto do presente artigo, possamos redimensionar a não humanidade do viado perante o mundo do homem-humano-de-bem, ou, como cita Dodi Leal (2020), diante da *necapolítica*<sup>11</sup>. O filósofo italiano, então, expõe: “o não humano é a causa da multiplicidade das formas de vida, não apenas no espaço, mas também no tempo e na história” (COCCIA, 2018, p. 65). Diante disso, usa-se dessa perspectiva relacional frente ao discurso colonial e patriarcal do que não é humano para inferir-se à *viadoplanta*, que, menos do que perder por não ser lida como *humana*, mobiliza, contudo, a capacidade de multiplicidade (existencial) das nossas (bixas-plantas) experiências corpóreas.

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

Ailton Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), aborda noções da humanidade vigente a partir do que ele chama de *abstração civilizatória* (KRENAK, 2019), que não só nos distancia do organismo que é a terra, como também, segundo o autor, “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo o mundo” (KRENAK, 2019, p. 23). Diante disso, considera-se que a destituição da humanidade é um projeto de suma articulação, e que está implicada, inexoravelmente, nos processos de uma construção programática das geografias urbanas.

Trata-se de um repertório político que se cria diante de uma afeição predatória do *humano* (biológico), em detrimento do contato relacional com a terra, isto é, com a marginalidade animal (bixa-planta-viado-travesti-sapatão), estando esta por sua vez, animada por outros modos de entendermos corpo, ou seja, muito mais compreendida pelos territórios, cores, etnias, saberes e sabores que podem dados corpos quando subsistidos por realidades contextuais.

A discussão política de humanidade, muito fomentada, inclusive, pelo campo da antropologia pós-estrutural, tem sido revisitada também por teóricos e teóricas como Jota Mombaça (2021), Ailton Krenak (2019), Judith Butler (2018) etc., para conceber leituras mais críticas acerca da universalização dessa lógica biológica do humano, veementemente calcada no interesse de preconizar corpos historicamente alicerçados pelo colonialismo e pelo capitalismo predatório em detrimento de corpos negros, corpos trans, corpos viados, plantas e demais existências à margem das diretrizes branco-patriarcais. Parafraseando o filósofo Fernando Haddad, citado pelo neurocientista Sidarta Ribeiro na obra *Sonho Manifesto* (2022), a compreensão normativa da espécie humana é a de que se trata de uma superespécie, do ponto de vista biológico, no entanto, composta por semiespécies, do ponto de vista político, econômico, racial, étnico, cultural, sexual e de gênero.

Diante disso, vale ponderar que existe, no âmbito de um imaginário social, sob o qual estão arraigados os discursos que fazem da vida de uma bixa uma vida que faz *uso* do seu cu, uma espécie de estado de alerta sobre o que fazemos com nossos corpos, que reflete de modo considerável na forma com que somos apreendidos/as pelas formatações sociais de nomeação, ou de exclusão. Isso, dito de outro modo, desenha-se por meio do que mais à frente retorna a partir dos autores Javiés Saez e Sejo Carrascosa (2016) a respeito dos movimentos políticos, concretos e simbólicos, envoltos (e dentro do) no cu da bixa. Propõe-se, portanto, essa atribuição (do cu) nas vias dos ques-

tionamentos que se fazem a respeito do espaço urbano e suas coerções, por compreender ele também como espaço que excede e gera outras necessidades de paisagens epistemológicas, pois forjador de esferas crítico-filosóficas fundamentais à busca por outra relação ético-estética nas cidades, mobilizando assim outras tensões e tesões de criação.

Se nas cidades toda esquina pode representar perigo à vida da bixa, no corpo dela toda dobra é o forjamento do reto.

Virginie Despentes (2020), no prefácio do livro *Um Apartamento em Urano*, de Paul B. Preciado, se questiona por que os *movimentos liberticidas* se interessam tanto em saber o que fazemos em nossas camas. Essa inquietação do dito 'homem de bem' não só implica na maneira como meu corpo bixa assume um assento no ônibus, mas também no modo com que me relacionarei com as paisagens urbanas pelas quais transitar. Isso porque o olhar que oprime tanto torna abjeto meu corpo como também o destitui de uma dada humanidade que me promoveria direitos segundo, tal como, o dito Código 05 da Constituição<sup>12</sup>.

Como já citado anteriormente, para os autores de *Pelo Cu: políticas anais* (2016), o cu é um órgão privatizado, um dispositivo que classifica a humanidade de uma pessoa. Esse cu perseguido, imaculado, desejado nos interstícios de um segredo quase que contrabandista do homem-de-bem, não está desassociado do modo com que nosso corpo recebe, contempla e compõe as paisagens urbanas, sobretudo porque "o cu é um espaço político. É um lugar onde se articula discursos, práticas, vigilâncias, olhares, explorações, proibições, escárnios, ódios, assassinatos, enfermidades" (SÁEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 73).

Diante disso, ao refletir que corpos LGBTQIAP+ possuem uma relação outra com a noção de humanidade, principalmente levando em consideração que o cu desses corpos é um órgão que delimita quanto humano é ou não dada existência dissidente sexual e desobediente de gênero, visto que em mais de 80 países a homossexualidade é sinônimo de prisão, e em mais de 8 é pena de morte (SÁEZ; CARRASCOSA, 2016), articulo que as plantas e as bixas, enquanto seres não humanos (sob a ótica branco-eurocêntrica-humanística e normativo-colonial), sobretudo bixas pretas, partilham o que Judith Butler (2018), no livro *Corpos em aliança e a política das ruas*, denomina por uma *exposição diferencial*, como sendo o atravessamento das políticas de transitoriedade e mortalidade,

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

exemplos da autora, em que percebemos as zonas de manutenção do escopo lógico-patriarcal de quais corpos podem seguramente transitar por espaços públicos e serem lidos como corpos vivos, e, num contraponto, os corpos que “não o podem” devido às tecnologias de uma exposição sistematicamente seletiva que, assumindo riscos tautológicos, concerne-se à exposição diferencial (BUTLER, 2018).

Falo com o cu aqui no intuito deste ser um dos campos de defesa do presente artigo, tanto para realizar por meio dessa esfera anatômica (e por que não também catalisadora de discursos políticos e sociais?) exercícios filosóficos e criativos de conhecimento, isto é, uma zona de reflexão e fabulação epistêmica, como também pela coreografia irruptiva que existe em vincular desejos epistemológicos aos discursos imbuídos especialmente no cu de uma bixa, afinal, “não é o mesmo que o poder entende do cu de uma bicha e o que uma bicha entende do seu cu” (VIDARTE *apud* SAÉZ; CARRASCOSA, 2016, p. 154). Pensando como Jota Mombaça (2016), seria o exercício de buscar uma paisagem-do-cu (*memória do cu*), que tanto nos habita quanto está por ser criada.

Vale salientar que a possibilidade do forjamento de discursos do cu da bixa já é uma restituição dos modos de operação aos nossos estados corpóreos nos espaços urbanos, logo que, a partir do que supõem sobre um corpo e seu uso do cu, desdobramentos concretos e simbólicos far-se-ão por conseguinte, pois violências se fundam nas normativas leituras do que pode ou não o cu, por meio de ficções de um saber moral e conservador que tenta constantemente a higienização da nossa potência em tecer outras diagramações de saberes dos/nos nossos corpos.

O desfalque que sobre nossos corpos recai não é só epistemológico, ou seja, não precisamos “apenas” “inventar novas metodologias de produção de conhecimento e uma nova imaginação política” (PRECIADO, 2020, p. 46), mas também recriar os discursos acerca da visualização e habitação das cidades, traçando esse exercício através e a partir das zonas em que minorias sexuais, atravessadas por esse roubo ético-imagético, possam conceber outras linhas fugitivas, utilizando-se de nossas experiências, ou, em outras palavras, da nossa *realidade vitimada* segundo o livro *Empoderamento*, para com isso construirmos ferramentas de luta (BERTH, 2020).

Quando aqui busco trazer a reflexão das diferenciações conceituais presentes nos termos como ética, razão e humanidade (e por que não também do cu?), não desejo uma mera visualização dessas atribuições, tampouco trata-se de promover movimentos de entrada nessas construções conceituais pensadas para a manutenção da exclusão em suas muitas esferas concretas e simbólicas de convívio social. Não pretendo nenhuma negociação em vista de fazer parte de, como não desejo a construção de um ensejo discursivo que resolva esta questão, logo que, como cita Mombaça (2021, p. 83) no livro *Não vão nos matar agora*, isso aqui é “apenas uma (das muitas) maneira(s) de lidar com o problema sem neutralizá-lo”. O que me interessa, inclusive com o desejo em abarcar “o nascimento de novas propostas éticas” (VIDARTE, 2019, p. 102) na urbanidade é o forjamento estético-filosófico disso nos âmbitos da criação e da pedagogia mobilizadas pelas *viadoplantas*. Busca-se, portanto, refletir acerca das paisagens e pensar a vida das plantas nesses espaços, não para cabermos melhor, mas para que possamos encenar de forma política, poética, realista e delirada nossos movimentos pelas geografias urbanas.

## **A pedagogia da performance no cultivo de viadoplantas**

Proponho, por conseguinte, estudos da performance como um dos caminhos cênicos para se compreender as inclinações de criação artística e pedagógica da presente pesquisa. Não pensando a performance para trivialmente comunicar o que vier a ocorrer nas investigações práticas dos corpos no meio urbano, mas para estabelecer esse viés cênico como uma das vertentes de potência das fabulações corpóreas devindo o espaço geográfico das cidades.

A performance neste estudo ocorre primeiramente pelo viés de mutabilidade desta *linguagem gerativa* (COEN, 2013), que propõe uma força ativa para a criação e uma relação de ocupação “mais horizontal, descentralizada e em constante mudança” (PEÑA-GOMEZ, 2013, p. 457), sobretudo pela sua capacidade de “atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativa [...]” (PINEAU, 2010, p. 104).

A performance, enquanto uma linguagem cênica mobilizadora de conflitos de análise, quando se referindo a ela através de um interesse classificatório, possibilita às intenções de produção filosófica e estética um campo de maior inventividade e experimentação do que pode ser um estudo forjado nesse segmento artístico. A dinâmica que a isso se atribui, de forma desmembrada e disforme,

contempla o projeto pedagógico que aqui interessa-me ao propor a *viadoplanta* perscrutando realidades na urbanidade para, concomitantemente a isso, cultivar estudos ecológicos de gênero e sexualidade, isto é, criar explorações cênicas por meio de estudos do corpo da bixa na cena (política) da cidade. Para isso, a performance se apresenta de modo implacável, logo que,

Suas próprias indefinibilidade e complexidade são, a meu ver, tranquilizadoras. "Performance" traz consigo a possibilidade do desafio, até mesmo do autodesafio [...]. O problema da intraduzibilidade [da performance], da forma como vejo, é na verdade positivo [...] (TAYLOR, 2013, p. 16).

A capacidade de geração criativa da performance, sua relação com a exploração do experimento, faz jus aos desejos aqui trazidos acerca da restituição da relação viado-planta-paisagem, por isso proponho uma busca pedagógica como alicerce de experimentação e estudo. Esse entrecruzamento de linguagens subsidia-se na perspectiva de Pineau (2010), ao que a autora se refere por uma pedagogia da performance.

O ensino, segundo estudos de Elyse Lamm Pineau, atrelou-se à performance no começo dos anos 1980. A suplantação de aspectos meramente técnicos e *bancários*<sup>13</sup>, para falar com um viés freireiano, encontra nesse segmento cênico a potência de um reenquadramento educacional:

Com isso, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. [...] A poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender [...] (PINEAU, 2010, p. 97-98).

Vale ressaltar que o interesse por trazer essa intersecção pedagogia-performance, aqui, não se realiza com a finalidade de ensinar corpos a estarem nas paisagens, tampouco de promover dispositivos de ocupação das paisagens urbanas que melhor encaminhem estudos da cena – artística, pedagógica, filosófica. Trata-se, em suma, de abarcar o que Elyse Lamm chama de *processo dialético*<sup>14</sup>, que seria a experimentação e a interpretação, menos do que uma metodologia da mera atuação (PINEAU, 2010). Para tanto, penso na encenação performativa do corpo às paisagens percebendo nisso maior capacidade disruptiva do *jogo* (cênico, pedagógico, filosófico, criativo) como relação de existência e movimentação da *viadoplanta*. Isso, então, possibilita que a performance,

---

FARIAS, Saile Moura. A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

atrelada a pedagogia de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, execute melhor seu viés de “rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis” (PINEAU, 2010, p. 103).

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire cita que “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem [a viadoplanta], ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39, grifo meu). Dentre seus dizeres prático-pedagógicos, a intenção de reconstrução do viés relacional entre corpo e mundo, enquanto entidades que coabitam espaços e tempos de intersecção e heterogeneidade, inclina-se à construção de saberes que imprimam potenciais capacidades para além das que estão autorizadas, presumidas e sendo *politicamente possíveis* (PRECIADO, 2020).

Ao pensar a política de corpos não hegemônicos e reinvenções na movimentação epistemológica, parece inconcebível, ou ao menos pouco indicado, que isso se deposite na mesma engrenagem da epistemologia propagada por um sistema que reitera o exclusivismo das relações de poder colonial, capitalista e neoliberal. Justamente porque há uma emergência de percepção das concepções mais ensaísticas, da experimentação como motor de produção dos saberes ecológicos, abarcando nesse processo o contato com materialidades (e imateriais também) concernentes a uma construção pedagógica reavida por meio da performance, forjando-as, portanto, a partir do interessa em se pensar o meio urbano revisitado pelas óticas (do cu) da bixa.

Além disso, ao se interessar em mobilizar saberes ecológicos, com desejo de entrevê-los nos estudos de gênero e sexualidade, levando em consideração os aspectos trazidos na ética e na razão de Paco Vidarte (2019), pode-se compreender que pensar a pedagogia atrelada à performance, sobretudo promovendo esse exercício por meio de corpos sexo-gênero dissidentes, requer que outras compreensões ontológicas de discursos políticos se agucem.

Para intencionarmos rumos pedagógicos precisamos também levar em consideração quais são os movimentos de exploração e distribuição da episteme, refletir que aspecto de imanência se faz presente quando pensamos na mobilização de saberes, isto é, questionar como estes se produzem e se organizam na vida de determinados corpos e quais são, portanto, seus contextos políticos e sociais. Há nisso, então, o pressuposto de uma *inventividade* (lê-se também pedagogia) imbuída,

promovida, aliás, pelas vivências dos corpos, tal como o de pessoas LGBTQIAP+, substancialmente buscando compreender as dinâmicas de convívio nos âmbitos familiar, social, escolar, afetivo, pessoal etc. É o que se desenvolverá adiante, com base na atribuição contextual de experiências da bixa que, inexoravelmente, sancionam diretrizes importantes na hora de pensar uma pedagogia-viadoplantada.

## **A ontologia da viadoplanta-pedagógica**

De antemão, é fundamental salientar que a proposta de pensarmos acerca de uma fabulação pedagógica a partir da *viadoplanta*, isto é, através da presente reflexão que intenciona corpos sexo-gênero dissidentes e as plantas no meio urbano, não se foge do interesse primordial do estudo, ou seja, elaborações crítico-filosóficas, como também ético-estéticas. Portanto, trata-se de ponderar que falar de pedagogia por meio da *viadoplanta* é reaver, concomitantemente a isso, as ocupações simbólicas e concretas nas urbanidades, logo que, como já dito anteriormente, o que um corpo socialmente oprimido traça no espaço da página reencenando saberes, assume diretrizes importantes dos modos com que tal corpo atuará no espaço público de uma cidade. Isso converge essencialmente com uma tecnologia de micropolítica que precisamos compreender e saber elaborar.

Ainda que por si a pedagogia já exerça um papel elementar nos caminhos de uma pesquisa, sobretudo quando esta situa-se sob vias de estudos que preconizam as bixas, ela potencializa-se quando atrelada a aspectos de uma realização notavelmente regida por um paradigma teórico que é, aliás, a própria prática (vida) dos corpos que a concernem. Dito de outro modo, os estudos pedagógicos forjados pela *viadoplanta* já se esboçam através de experiências atravessadas pelas dinâmicas coercitivas depositadas sobre pessoas sexo-gênero dissidentes.

Levar em consideração a inventividade da bixa no meio escolar, por exemplo, é perceber que alguns modos de encenações sociais são nossos espaços de maior reconhecimento estratégico, isto é, reconhece-se este espaço pois é por ele que criamos agenciamentos de convívio e manutenção de afetos e territórios – frágeis à verdade de um corpo bixa. Recobra-se aqui a ética de Vidarte (2019) referida anteriormente; esse princípio que se intercambiou para outras compreensões éticas, para além de uma genérica percepção, foi realizado pelas óticas da bixa reencenando seu corpo no âmbito moral, por meio de uma carnadura própria do corpo dissidente sexual e desobediente de

gênero. Isso, portanto, esboça-se aqui através da ontologia da *viadoplanta-pedagógica*, que tanto alicerça-se aos entendimentos de vegetação da bixa (ou, dito de outro modo, entendimentos de produção pedagógica da bixa por meio dos estudos ecológicos de gênero e sexualidade), quanto reorganiza nossos corpos como mobilizadores de saberes essencialmente vinculados às nossas afetações<sup>15</sup> de corpo, desejo, tensão, tesão, cor, peso, dúvidas e devaneios.

A ontologia da *viadoplanta-pedagógica* nasce e desemboca no movimento de vida do corpo sexo-gênero dissidente. Por mais paradoxal que essa reflexão seja, trata-se de assumir exatamente essa síncope temporal.

Essa proposição conceitual que aqui se apresenta parte de uma construção de paradigma ético e sobretudo anticolonial, compreendendo que reitera a subversão da dialética capitalista de objeto-sujeito, para o fomento à recusa da centralidade epistemológica, como também ontológica, que alicerça a reprodução massiva (e heterossexual) das formatações de validação dos saberes. Por isso a escolha de forjar um outro aspecto ontológico da pedagogia e, por meio disso, instaurar uma *viadoplanta-pedagógica*, pois vê-se nisso uma propulsão política (e ecológica) que possibilita o rasgo da normatividade epistêmica que, por sua vez, pressupõe uma linearidade temporal, e de experiências (corpóreas, afetivas, lógicas etc.) calcadas na primazia ontológico-colonial.

Existe uma relação temporal que não acompanha a vida de uma bixa se ela for pensada pela linearidade de uma política héterocisnormativa de percepção, e fora das devidas atribuições contextuais, não levando, portanto, em consideração questões de gênero, sexualidade, cor e etnia ao pensar as experiências de um corpo. Essas são algumas das camadas de experiências de *crianças queers*<sup>16</sup> que não tiveram quem *as defendessem*; violências arraigadas às óticas de (auto)estranhamentos e desejos de negociações – com “algo” que nos “salvaria”<sup>17</sup>.

Isso delinea-se ao que Dodi Leal (2021) no artigo “Fabulações travestis sobre o fim” denomina por uma tempografia fabular: “mais do que a santificação das horas, mais do que a beatificação dos momentos, e para além de uma hagiografia da memória, a tempografia fabular prospecta a experiência como um verdadeiro altar [...]” (LEAL, 2021 p. 6). A experiência, aliás, quando pensada como

---

FARIAS, Saile Moura. *A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

sendo algo que nos recorta, que nos acontece (LARROSA, 2019), redimensiona-se se esse liame do corte for trazido à carnadura da *viadoplanta*, nos propondo uma temporalidade que precisa ser cuidada de modo mais contextual, hesitante, transitório, e sobretudo potencialmente afetivo.

Esse movimento de recondução perceptiva, formador das condutas subjetivas e pedagógicas de uma *viadoplanta*, produz o que tenho entendido por uma carnadura diferente na nossa capacidade de pensar a construção de saberes, como também os formatos de os enunciar esteticamente e discursivamente perante os espaços públicos e privados. Não é à toa que Paco Vidarte (2019) expõe que a ética da bixa é uma ética carnal porque é pensada com o cu. Portanto, ao esboçar essa ontologia da *viadoplanta-pedagógica* como a elucidação e a defesa de que nossos corpos sempre estiveram em constante criação de si nos mundos sociais (meio escolar, familiar, religioso etc.), como um ato pedagógico em si mesmo, posso falar então de uma pedagogia carnal, criativa, mobilizadora de uma *inventividade gerativa* em potencial, pois nascida do cu da bixa.

Segundo Paco Vidarte:

O que está claro, sim, é que desde pequeninhos jogamos em duas frentes e habitamos o mundo de modo perverso e cindido, mais ou menos esquizofrênico, criando estratégias de socialização, sobrevivência, negociação, ocultamento, dissimulação [...] (VIDARTE, 2019, p. 57).

É dessa zona de habitação perversa e cindida que trago à tona a *inventividade gerativa* da bixa, pois trata-se de reformulações constantes do que podemos ou desejamos fazer-sentir-ser-dar-comer a depender de qual frente estamos atuando, que espaço social está nos sendo imposto e quais suas demandas de ocultamento afetivo. Logo, a inventividade que aqui se extrai da *viadoplanta-pedagógica* é uma antítese da mera adaptação de corpos LGBTQIAP+ no convívio social. A mutabilidade estratégica que assume a *viadoplanta* nos espaços de coerção urbana realiza-se como paradigma relacional, tecido pela carnadura da ética, da razão e da criação viadoplantada.

Por conseguinte, vale trazer à reflexão alguns desdobramentos interpretativos que podem surgir ao pensarmos a *inventividade gerativa*, sendo esta forjada através da ontologia da *viadoplanta* no exercício pedagógico. Isso pois, inventividade não quer dizer a busca por uma mera adaptação por si mesma. Por essa razão que acima reflito e aqui considero fundamental reiterar que o intuito deste estudo não é o de perceber as mazelas de exclusão para, com isso, encontrar modos de, por

exemplo, caber na ética generalista, na razão catalisadora de sisudas compreensões etc. Interessante mais a mobilização da compreensão (apreendida pela bixa) de uma *metafísica da mistura* (COCCIA, 2018), do que meramente novas reproduções das narrativas estreitas e ensimesmadas nos interesses de um poder héterocisnormativo.

Pensar acerca das plantas e corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero, refletindo as paisagens urbanas e os desdobramentos práticos e simbólicos dessa imbricação ético-estética, requer que nessa explanação das compreensões da inventividade atrelemos a isso a adaptação por meio do que o autor de *A vida das plantas* (2018) disserta: “[...] a relação fundamental entre vida e mundo é muito mais complexa do que a que imaginamos através do conceito de adaptação” (COCCIA, 2018, p. 51). Quando o autor italiano traça esse ponto de vista é refletindo sobre a presença das plantas no mundo, o modo como o “estar-no-mundo significa necessariamente *fazer mundo*<sup>18r</sup>”. Diante disso, dimensionam-se outras perspectivas sobre a adaptação como mero método de sobrevivência (da bixa e da planta), logo que, a partir do que traz o autor italiano, há compreensões corpóreas no mundo (nas geografias urbanas, para referenciar este presente estudo) que implodem as operações sistemáticas que resumiriam uma vivência na simples capacidade de um corpo se adaptar ao que lhe interpela. Isto é:

Em vez de revelar como espaço de competição e da exclusão recíproca, o mundo se abre neles como espaço metafísico da forma mais radical da mistura, a que permite a coexistência do impassível, um laboratório alquímico em que tudo parece poder mudar de natureza, passar do orgânico ao inorgânico e vice-versa (COCCIA, 2018, p. 51).

Evidentemente que essa ponderação do filósofo italiano abarca um estudo acerca das plantas, no entanto, ainda assim pode-se notar que essa noção de mundo que Coccia (2018) dimensiona, de forma potencialmente relacional, é também uma realidade de ambiente em que nós, corpos sexo-gênero dissidentes, também somos atravessados/as. Essa perspectiva se reagrupa à percepção de funcionamentos vegetais que podem ser compreendidos pelas *zonas de vizinhança* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) para com corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero.

O que estou por argumentar é que quando Emanuele explana, através da vida das plantas, outras capacidades de habitação no mundo, sobretudo outros modos de vivências, para além das que se adaptam para manter-se ocorrendo, possibilita que pensemos na inventividade também como

alicerce de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. Corpos estes que não se adaptam, logo que se inventam nos meios sociais, e inventam-se porque a mera adaptação que pressupõe, por sua vez, um sistema que impõe e outro que recebe e conforma-se, não se sustenta à força irruptiva de existências que produzem saberes sob outras diagramações pedagógicas.

Propor, a partir disso, uma ontologia da *viadoplanta-pedagógica* por meio de articulações com a *inventividade gerativa da bixa*, correlativamente à tecnologia de adaptação estratégica das plantas, contribui com o entendimento de um projeto epistemológico imanente à vida do corpo dissidente sexual e desobediente de gênero. Sobretudo quando pensando-o entretecido à vida vegetal, pois incita-se essa compreensão ontológica não para uma intromissão em dada realidade colonial e biológica da epistemologia hegemônica, mas que, para além disso, possamos coreografar de forma ética (carnal) a nossa realidade corpórea, material e imaterial, na produção pedagógica, criando vínculos potenciais de atuação nas urbanidades. Produz-se, assim, a possibilidade de desobstruirmos os espaços (da cidade, da sala de aula, da família, das praças públicas) apresentados como aspectos sistemáticos de normatividade, que visam neutralizar subjetividades e deflagrar a compreensão de que podemos ser terra, pedra, caroço, flor, e mais o que a condição de *viadoplanta* nos permitir.

A ontologia da *viadoplanta-pedagógica* deseja dinamizar a vivência de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero não só como um ato político, mas também mobilizador de uma pedagogia que nos expõe a realidade de saberes que precisam ser recuperados e instaurados sob novas interações criativas, através do acesso às ativações de outras potencialidades germinadas no âmbito da pesquisa (cênica, epistemológica, curatorial, crítica, filosófica, ecológica) propulsora de estudos ecológicos de gênero e sexualidade.

## Considerações finais

Não viso, com as perspectivas aqui delineadas, elaborar um discurso que reforce práticas de uma preservação neoliberal do dito *meio-ambiente*<sup>19</sup>. O que me interessa atravessa o desejo por redimensionar politicamente a relação das bixas e as plantas, reagrupando-se em raízes de reocupação geográfica, por meio de uma construção crítico-teórica que alicerce os seguintes desenvolvimentos

---

FARIAS, Saile Moura. A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

da proposta conceitual *viadoplanta*, desejando assim entrever nossa capacidade de delirar conceitos, conhecimentos e criações estéticas, visto que somos viadoplantas-pedagógicas ontologicamente.

O presente estudo, portanto, interessou-se em abarcar tanto construções poéticas da cena (pedagógica, artística, política, criativa, filosófica etc.) em espaços públicos (e nas instâncias privadas de intimidade da bixa), quanto nas recriações dos exercícios epistemológicos acerca da ambientação das minorias sexuais na mobilização de discursos crítico-teóricos. Essa pesquisa não se concerne, somente, ao poder de transitarmos, estarmos e criarmos imagens nos espaços públicos, mas sobretudo à potência do aspecto relacional imanente a esses desejos. Diante disso, trata-se de concebemos espaços criativos e críticos de saberes que se entrelaçarão às atuações corpóreas nas geografias urbanas. Ao propor reflexões acerca da ética, da razão, da humanidade, da planta, do viado etc., esboçam-se agenciamentos que inexoravelmente se circunscrevem no cu da bixa que transita nos espaços públicos, logo, confere-se aqui um circuito teórico que também é prático e emergente, porque afetivo, corpóreo.

Em suma, pessoas LGBTQIAP+ suportam, enquanto corpos que transitam por e com paisagens, mais do que um homem héterocisbrancoagropatriarcal suportaria caso sua passagem nas geografias urbanas fosse demarcada por coerções de uma sistemática tão nodosa como são as opressões sociais vigentes, e isso está imbuído na distribuição de como as geografias urbanas são programaticamente construídas para uns/umas, em detrimento de outros/as muitos/as que, por sua vez, nem por isso se eximem de buscar rumos e caminhadas (escriturais, corpóreas, estéticas, filosóficas) para a elaboração de outras ecologias do cultivo de saberes e, principalmente, da vida.

A rua que se apresenta mais perigosa à bixa, está correlacionada às noções generalizantes de termos e perspectivas que se propagam para nos comprimir em compreensões hegemônicas que não nos contemplam, porque arraigadas à manutenção predatória do poder, o que no entanto não nos excita, logo que, parafraseando Paul B. Preciado (2020), enquanto eles formulam poder, nos forjamos potência.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARTIGO 5º da Constituição: definindo nossos direitos fundamentais. **Politize**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/artigo-5/artigo-5/>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BALDIN, Rafael. **Sobre o conceito de paisagem geográfica**. Paisag. Ambiente: Ensaio, São Paulo, v. 32, n. 47, p. 1-17, 2021.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a Política das Ruas**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BRASILEIRO, Vitorino Castiel. **Quando o sol não mais brilhar**: a falência da negritude. Ilustrado por Waldomiro Mugrelise. São Paulo: n-1 edições; Editora Hedra, 2022
- CARVALHO, Renata. **Corpo**: uma biografia. [s.l.], 2021. Publicado pelo canal SESC Pompeia. 1 vídeo (41 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGg0WCNOCM&t=5s>. Acesso em 20 fev. 2023.
- COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas**. Tradução Fernando Scheibe. Desterro (Florianópolis): Cultura e Barbárie, 2018.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munõz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio Eduardo Viveiro de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEAL, Dodi. **Conversa com Dodi Leal (Perspectiva anos 20)**. [s./], 2020. Publicado pelo canal Comunica Escola de Arte Dramática EAD ECA USP. 1 vídeo (1h 47 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QbZlOpG1UAE&t=2716s>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEAL, Dodi Tavares Borges. Fabulações travestis sobre o fim. **Conceição-Conception**, Campinas, v. 10. p. 1-19, 2021a.

LEAL, Dodi. **Tenho receio de teorias que não dançam**. [s./], 2021b. 1 vídeo (4 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tdbfOmWJLoU&t=23s>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MANCUSO, Stefano. **Revolução das plantas**. Tradução Regina Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

MBEMB, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOMBAÇA, Jota. A plantação cognitiva. **Masp Afterall**, p. 1-12, 2020.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 17, v. 1, n. 28, p. 341-354, set. 2016.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PENÁ-GOMEZ, Guillermo. Em defesa da Arte da Performance. *In*: DAWSEY, John C.; MULLER, Regina P.; HIKIJI, Rose Satiko G.; MONTEIRO, Marianna F. M. (org). **Antropologia e Performance**: Ensaios Napedra. São Paulo: Terceiro nome, 2013. p. 441-465.

PINEAU, Elyse Limm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 89-113, 2010.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução Eliama Aguiar. Prefácio Virginie Despentès. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo Cu**: políticas anais. Tradução Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Letramento, 2016.

SIDARTA, Ribeiro. **Sonho Manifesto**: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

TAYLOR, Diana. Traduzindo performance. *In*: DAWSEY, John C.; MULLER, Regina P.; HIKIJI, Rose Satiko G.; MONTEIRO, Marianna F. M. (org). **Antropologia e Performance**: Ensaios Napedra. São Paulo: Terceiro nome, 2013. p. 9-16.

VIDARTE, Paco. **Ética Bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. Tradução por Maria Selenir Nunes dos Santos e Pablo Cardellino Soto. São Paulo: n-1 edições, 2019.

---

FARIAS, Saile Moura. A vida de viadoplantas: a morte é de quem? Rumo a outras reedificações de corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero nas paisagens urbanas.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41766>>

## NOTAS

1 Formado em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde atualmente cursa o Doutorado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC).

2 Quando me refiro aqui às paisagens urbanas, estou trabalhando com a perspectiva de espaços da urbanidade, isto é, ônibus, praças, avenidas, terminais etc., logo, pretendo traçar reflexões a partir desses lugares nos quais corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero atuam socialmente, e podem exercer movimentos de reformulações filosóficas através de proposições estéticas e pedagógicas mobilizadas por meio das provocações fabuladas neste presente estudo. Busco, portanto, entretecer perspectivas e elaborar outras através da inquietação de que corpos LGBTQIAP+ e as plantas ocupam diferentemente as geografias das cidades, e por isso partilham intimidades que contribuem com a criação da *viadoplanta*.

3 Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, o autor Ailton Krenak (2019) aborda reflexões fundamentais para pensarmos nossa relação com o mundo, com a vida, sobretudo a vida da floresta, da Natureza. Para tanto, levanta críticas cruciais, dentre elas o que entendemos por “progresso”, enquanto um paradigma que se encaminha para a destruição do órgão vivo que é a terra (KRENAK, 2019).

4 O termo *bixa* se apresenta aqui como método de relação com a *Ética bixa* de Paco Vidarte (2019). Também parte do desejo de ponderar com possíveis generalizações concernentes ao uso demasiado da sigla LGBTQIAP+ neste presente trabalho, levando em consideração que há uma complexidade de corpos e demandas políticas presentes nessa reunião de demarcadores sociais na urbanidade, sobretudo a depender da cor e etnia desses corpos.

5 O termo *hecceidade* é apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *Mil Platôs v. 4*. Os autores utilizam desse viés conceitual como um dos modos de explicar acerca do *devenir*. Segundo eles, a hecceidade é: “[...] um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância”, trata-se de “uma relação de movimento e repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 49). Aqui não vislumbro, *a priori*, uma diferenciação que referencie aspectos de uma individuação por afetos, senão os afetos que partilham corpos LGBTQIAP+ e as plantas, enquanto seres minoritários numa esfera social de poderes coloniais e neoliberais. Faço essa pontuação para que não ocorra a confusão, ou o que Jota Mombaça (2020) chama de *recentramento*, de que a alteridade política com as plantas na urbanidade possa, deliberadamente, também ocorrer a partir de corpos heterocisnormativos, visto que não exercem modulações afetivas (existenciais) próximas a nós, corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. O intuito é realmente falar através e a partir de minorias sexuais por meio de perspectivas ecológicas.

6 Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nEx6s7b4a9U&t=1834s>. Acesso em 28 jan. 2022.

7 Este termo, que será mais delineado à frente, surge em conversa com a professora e orientadora deste estudo, Dra. Dodi Tavares Borges Leal, em que tecemos reflexões que nos possibilitaram a chegada a esta visualização conceitual, entendendo nisso a capacidade de não mais pensarmos *corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero* como algo cindido de *corpos plantas*. O conceito de *viadoplanta*, portanto, defende a perspectiva de que entre estes últimos não é interessante a articulação de uma intersecção, pois não há como compreender um corpo LGBTQIAP+ sem pensá-lo também como um corpo vegetal, principalmente levando em consideração as dinâmicas das políticas vigentes nos espaços urbanos programados essencialmente pelo sistema heterocispatriarcal, industrial, capitalista e colonial. Vale pontuar que essa proposição do tal conceito não se realiza por meio um viés homogêneo dos corpos em relação. Deseja-se, então, explorar meios de uma sensibilidade relacional entre pessoas sexo-gênero dissidentes e as plantas, traçando como um recorte pedagógico falar da *bixa*, ou do viado, e a planta, mais especificamente. Aliás, a constante aparição da *bixa* durante os escritos confere-se a um processo de pesquisa e estudos dos modos de nomear e se autorreferir, cuidando, assim, com uma generalização imprópria a complexidade de vida que cada corpo sexo-gênero dissidente representa. Fala-se da *viadoplanta* como um projeto primeiramente pedagógico de mobilização do que podemos forjar frente as coerções normativas. Diante disso, o presente estudo não visa nenhuma resolução com a exploração desses termos, siglas e formas de nomeação, tampouco deseja contemplar cada corpo dissidente sexual e desobediente de gênero num parâmetro geral; interessa-se, substancialmente, em tecer uma rede de proximidades e investigações pedagógicas que possam abarcar a *bixa*, a planta, o viado, a travesti, amalgamando-os no potencial das cosmovisões que

## NOTAS

---

podemos sugerir, mobilizar, dar corpo, plantar, colher, esgarçar, e sobretudo nomear sob aspectos de maior reconhecimento e inventividade.

8 “Toda beleza e todo respiro que existem vieram a ser apesar do Brasil. Então é para o apesar, para o terreno da força que contradiz toda brutalidade, que estas palavras fogem. Elas estão para a beleza, mesmo que para isso tenham de passar por campos em chamas” (MOMBAÇA, 2021, p. 17).

9 Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tdbfQmWJLoU&t=81s>. Acesso em 8 ago. 2022.

10 Esse termo faz parte de uma crônica denominada *A bala*, apresentada por Paul B. Preciado no livro *Um apartamento em Urano*. Nesse trabalho o autor utiliza da bala, que mata corpos (sobretudo corpos pobres, pretos, LGBTQIAP+, indígenas, femininos, afeminados) através da perspectiva de um espectro material que se instaura nos corpos das crianças homossexuais, das crianças travestis, das crianças que entre elas, “há algumas de três, cinco, quem sabe só oito anos que já carregam uma bala ardendo no peito [...]. E que sonham, como quando eu era criança, que fogem para um lugar no estrangeiro ou para um planeta distante, onde as crianças da bala podem viver. Agora falo a vocês, crianças da bala, e digo: a vida é maravilhosa [...]. Você não estão sós” (PRECIADO, 2016, p. 108).

11 Esse conceito é cunhado pela pesquisadora Dodi Leal na *live (Perspectivas anos 20) Conversa com Dodi Leal*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QbZl0pG1UAE&t=2716s>. Acesso em 8 ago. 2022. Essa perspectiva de Dodi, surge a partir do conceito de *necropolítica* do filósofo camaronês Achille Mbembe, mais especificamente no livro *Necropolítica* (2018), quando o autor nos inscreve uma política da morte sobre corpos oprimidos, sobretudo corpos negros e marginalizados, diante do que o autor chama de uma *ocupação colonial* (MBEMBE, 2018).

12 Fonte: <https://www.politize.com.br/artigo-5/artigo-5/>. Texto de Mário Prada e Pedro Parada Mesquita, publicado no ano de 2019.

13 Ver Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia* (2020).

14 Ao abordar aspectos metodológicos da pedagogia da performance, Elyse Lamm Pineau delinea o que chama de um processo dialético, em que visa suplantar a mera atuação cênica quando se pensa a presença da performance no campo pedagógico (PINEAU, 2010).

15 Essa perspectiva afetiva está posta no delineamento da ontologia da *viadoplanta-pedagógica* de modo crucialmente estratégico, sobretudo quando abarcamos a esse movimento de elucidação filosófica o que Félix Guattari, no livro *Caosmose*, expõe a respeito do afeto dizendo: “o afeto não é questão de representação, de discursividade, mas de existência” (GUATTARI, 2012, p. 108).

16 Faço menção aqui ao importantíssimo texto de Paul B. Preciado, intitulado *Quem defende a criança queer* (2019), presente no livro *Um apartamento em Urano*, quando o autor traça fundamentais críticas acerca dos discursos neoliberais de proteção à infância quando esta atrela-se a estudos de gênero e sexualidade, mascarando assim que o desejo de proteção não abarca a criança, de modo geral, mas uma forma exclusiva de criança que já é expectada como um corpo heterossexual e cisnormativo.

17 Sumamente explanando, me refiro às vivências que muitos/as de nós compartilhamos de já termos passado pela sustentação (ou a tentativa) de uma fé cristã que nos guiaria à ‘salvação’ de sermos quem somos, isto é, corpos dissidentes sexuais e desobedientes de gênero. Isso, como uma das camadas subjetivas que nos concernem, dialoga estritamente com modulações ontopedagógicas que desenvolvemos de relação não só com esferas religiosas, mas também interpessoais, de espaço, de tempo, de si no mundo.

18 COCCIA, 2018, p. 43, grifo do autor.

19 Faço referência ao seguinte pensamento de Davi Kopenawa, no livro *A queda do céu*: “Quando falam da floresta, os brancos usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 484). Por uma lógica capitalista da urbanidade, realmente as plantas nas cidades representam o que restou da floresta comida pelas construções tuteladas pelo desenvolvimento econômico predatório, no entanto, os exercícios filosóficos, pedagógicos, críticos e artísticos aqui delineados não intuem um discurso neoliberal de conservação, mas sobretudo a mobilização perceptiva de que nós, pessoas LGBTQIAP+, partilhamos mazelas de roubos e violências com a Natureza, enquanto corpos vivos e possuidores de dinâmicas outras. Em suma, esta pesquisa não abarca desejos por políticas que “repensem” o *meio ambiente*, mas sim que promovam interstícios no ambiente em que não somos, nós viadoplantas, importâncias no pensamento político das

## NOTAS

---

demandas econômicas e sociais, e nisso forjamos projetos de uma restituição sistemática frente às coerções heteronormativas, eurocênicas, coloniais e neoliberais instauradas nas cidades.

# Desmunhecando e empretecendo a universidade: escrevivências de corpos pretos, afeminados e sapatônicos

*Camping it up and blackening the university: escrevivências of black, effeminate and sapphic bodies*

*Desperdiciando y ennegreciendo la universidad: escrevivências de cuerpos negros, afeminados y sapatônicos*

Maurício Barbosa de Lima

Universidade Federal do Paraná

E-mail: mauriciobarbosalima@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7661-8478>

Megg Rayara Gomes de Oliveira

Universidade Federal do Paraná

E-mail: meggrayaragomes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9203-9989>

## RESUMO:

Neste trabalho, aborda-se o movimentar sinuosamente a coluna e os quadris para tornar a universidade mais preta e afrescalhada, levantando-se a seguinte questão: o que podem os corpos pretos, bichas e sapatões ao se reunirem em torno de uma professora travesti e negra em aulas que interseccionam gênero e raça? O salto alto, como instrumento político, causa barulho em um ambiente higienizado e abre espaço para diferentes corporeidades ocuparem uma instituição pública de ensino superior. A escrevivência, criada pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo, surge neste trabalho de abordagem qualitativa como uma ferramenta metodológica intrínseca a uma perspectiva de pesquisa implicada, situada

---

LIMA, Maurício Barbosa de; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Desmunhecando e empretecendo a universidade: escrevivências de corpos pretos, afeminados e sapatônicos.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41775>>

entre produção artística e científica dos seus participantes. *Escrevivências* de corpos que desmunhecaram e empretecem a universidade, apontando para uma positividade ao criar áreas de pertencimento, compartilhamento e coletividade.

**Palavras-chave:** *Escrevivências. Corpo. Interseccionalidade. Gênero e raça.*

ABSTRACT:

In this paper, the sinuous movement of the spine and hips is approached to make the university more black and camp, raising the following question: What can black bodies, queers and sapphics do when they gather around a transvestite and black teacher in a class that intersects gender and race? The high heels, as a political instrument, causes noise in a sanitized environment and opens space for different bodies to occupy a public institution of higher education. The *escrevivência*, created by the writer and researcher Conceição Evaristo, emerges in this work with a qualitative approach as a methodological tool intrinsic to an implied research perspective, placed between artistic and scientific production of its participants. *Escrevivências* of bodies that camp up and blacken the university, pointing to a positivity by creating areas of belonging, sharing and collectivity.

**Keywords:** *Escrevivências. Body. Intersectionality. Gender and race.*

RESUMEN:

En este trabajo se aborda el movimiento sinuoso de la columna vertebral y las caderas para hacer que la universidad sea más negra y gay, planteando la siguiente pregunta: ¿Qué pueden hacer los cuerpos negros, queers y lesbianas cuando se reúnen alrededor de una profesora travesti y negra en clases que cruzan el género y la raza? El tacón alto, como instrumento político, provoca ruido en un ambiente higienizado y abre espacio para que diferentes cuerpos ocupen una institución pública de educación superior. La *escrevivência*, creada por la escritora e investigadora *Conceição Evaristo*, aparece en este trabajo como un enfoque cualitativo como herramienta metodológica intrínseca a una perspectiva de investigación implícita, situada entre la producción artística y la científica. *Escrevivências* de cuerpos que desnudan y ennegrecen la universidad, apuntando a una positividad al crear espacios de pertenencia, de compartir y de colectividad.

**Palabras clave:** *Escrevivências. Cuerpo. Interseccionalidad. Género y raza.*

*A vida é melhor quando a gente canta! A vida é melhor quando a gente rebola, sacode e rodopia! (Lázaro Ramos, interpretando Madame Satã).*

## Introdução

Pretas, sapatões, bichas e travestis ocupando a universidade. Corpos de pesquisadoras e pesquisadores, afrescalhando a pesquisa científica e fazendo barulho com os seus turbantes, batons vermelhos, saltos, miçangas, rebolados e fazendo bico para a tradição rançosa. Porque essas pessoas são como lantejola: se não brilhar, corta. Desmunhecar a pesquisa na Educação e gargalhar alto para trás: essas corporeidades dançantes festejam juntas e fazem da alegria a sua postura política. Certamente, a viadagem está em todo lugar, inclusive em lugares de destaque, a exemplo da professora travesti, lotando uma sala de aula, reunindo muitos corpos que se agregam para bater cabelo, criar vida e afirmar positivamente as corporeidades pretas, afeminadas e caminhoneiras. Essa dança, inventada coletivamente, suspende e questiona a égide acadêmica elitista apoiada sobre alicerces eurocêntricos.

Neste texto, dedica-se a pensar acerca do que podem os corpos pretos, bichas e sapatões ao se reunirem em torno de uma professora travesti e negra em aulas que interseccionam gênero e raça. Para tanto, propõe-se acompanhar percursos vivenciados na disciplina “Educação Étnico-Racial e Estudos Contemporâneos”, ministrada pela professora travesti negra Megg Rayara Gomes de Oliveira<sup>1</sup> no primeiro semestre de 2022.

A disciplina eletiva foi ofertada pela linha de pesquisa “Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), *Campus* Rebouças, em Curitiba, Paraná.

A turma era composta por 25 (vinte e cinco) pessoas, sendo 15 (quinze) do gênero feminino e 10 (dez) do gênero masculino. A maioria, 18 (dezoito) discentes, reconheciam-se como negras; 4 (quatro), como brancas; 1 (uma), como indígena; e 2 (duas) não declararam seu pertencimento racial. Embora todas as pessoas da turma fossem lidas socialmente como cisgêneras, as fronteiras não estavam assim bem demarcadas, e categorias como bicha, viado e sapatão eram acionadas com certa regularidade pelos 6 (seis) estudantes gays e pelas 3 (três) estudantes lésbicas.

A diversidade da turma também se observa em relação ao local de origem das/dos estudantes, sendo algumas/uns nascidas/os na região Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil; uma estudante natural da Guiné Bissau; e outro estudante de Angola.

A composição da turma, na qual se concentra este estudo, fez com que se adotasse como ferramenta metodológica as *escrevivências*, conceito criado por Conceição Evaristo<sup>2</sup> (2007), que se referem às produções textuais das/dos estudantes que frequentaram as aulas da professora Megg. Esses escritos resultaram do preenchimento de um formulário on-line, via Google Forms, divulgado no grupo do WhatsApp dedicado à disciplina, e revelam uma perspectiva de pesquisa implicada, devido ao modo como refletem as vivências dos próprios participantes. As narrações de si, ao configurarem uma discussão ética, estética e poética, dão vazão a um processo criativo que abre espaço para uma escrita literária (SOARES; MACHADO, 2017, p. 208). Trata-se de uma elaboração textual que está situada entre a produção científica e a artística dos participantes, causando fissuras nos formatos tradicionais de se fazer pesquisa.

Embora o conceito de *escrevivências* tenha sido cunhado por Conceição Evaristo (2007) para trazer à tona narrações de si de mulheres negras, pede-se licença a ela e propõe-se neste trabalho uma ampliação em seu uso, para abranger as vozes de corporalidades pretas, bichas, sapatões e travestis. Ademais, conforme Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017, p. 208) ressaltam, as *escrevivências* podem ser consideradas como uma virada epistêmica alimentada pela “diferença como produtora de vida e de processos de subjetivação.”

Escrever é, assim, um questionamento contundente à história oficial única, como alerta a escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Esse aspecto opera uma dimensão ética e estética na produção de conhecimento, pois confecciona uma teia de saberes imbricada com a multiplicidade de narrativas. Enquanto falam sobre si, essas narrativas evocam um “nós” compartilhado, escrevivências singulares se entrelaçam e apontam para uma coletividade.

A interseccionalidade emerge neste trabalho como um conceito filosófico, que permite aliar mais de um marcador social na pesquisa. Embora essa abordagem já estivesse presente nas lutas das mulheres negras contra o regime escravista nos Estados Unidos e no Brasil, bem como nas discussões e produções teóricas de feministas negras nesses dois países (OLIVEIRA, 2020), foi Kimberlé Crenshaw (2002) quem a criou em 1989. A jurista afro-americana afirma que tal postura científica está permeada por relações dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação, apontando as desigualdades que balizam e estruturam as posições relativas de raça, gênero, classe, dentre outras (CRENSHAW, 2002).

Ainda que a interseccionalidade tenha nascido e se desenvolvido no seio do feminismo negro, o conceito ganha novos usos na atualidade, como reitera a professora Megg Rayara de Oliveira (2020), ao citar estudos de teóricos brasileiros negros homossexuais que interseccionam racismo e homofobia, como Ari Lima e Felipe de Almeida Cerqueira (2007), Alex Ratts (2007) e Osmundo Pinho (2008), por exemplo. De acordo com a pesquisadora, a interseccionalidade “não trata especificamente das questões que envolvem mulheres negras, podendo ser aplicado a outros grupos” (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

As escrevivências, presentes nos textos escritos pelas/os estudantes que cursaram a disciplina “Educação Étnico-Racial e Estudos Contemporâneos”, trazem experiências de vida que são compartilhadas e analisadas neste estudo, não para se chegar a uma síntese interpretativa das narrativas de si, mas para pôr em cena a multiplicidade das corporalidades e dos saberes que essas escrevivências moveram durante as aulas.

## Requebra, sim! Criação de espaços mais enegrecidos, afrescalhados, travestidos e sapatônicos na universidade

Neste trabalho, propôs-se realizar a intersecção entre raça e gênero, a fim de apontar novas corporeidades e como elas requebram, embichalham, enviadem, sapatonizam e travestilizam saberes, ao criarem espaços de reinvenções dentro da universidade. Mais do que indicar as consequências e marcas que o racismo, patriarcalismo, machismo, homo/lesbofobia, transfobia, dentre tantas outras formas de opressão, deixaram e deixam nos corpos humanos, pretende-se apresentar a potência de vida que há quando, no salto alto, uma travesti professora dá aula e compõe microrrevoluções no espaço acadêmico.

A coletividade, nesse sentido, é alimentada por vivências de corporeidades que se relatam, e, ao se relatarem, compartilham vivências que são dançadas em comunidade, inaugurando outras formas de habitar a universidade. O suingue dos quadris produz, assim, espaços de pertencimento, acolhimento e (re)existência, onde se dança para desendurecer verdades, afirmar a vida, criar trincheiras, como num jogo de capoeira. É o que se pode deprender do trecho de escrituragem a seguir:

Botando a mão nas cadeiras, balançando o quadril, fazendo bico. É na aula Educação Étnico-Raciais que danço. Encontro espaço para meu corpo se comportar de uma forma deseducada. Nessa aula, recebo muitos abraços apertados. De salto alto, como a professora Megg. Hoje na aula, houve um momento do cafezinho. Café trazido por colegas de turma. Um convite feito: quer tomar café? Nesse momento de encontros, conversei com Rato (um colega de turma). Ele é da capoeira. Conversamos sobre um movimento de “higienização” que há na UFPR. Como o corpo se comporta aqui? O prédio que ocupamos para ter aulas é recente. Suas paredes predominantemente brancas testemunham um ambiente notadamente silencioso. Frio de Curitiba. Pontas dos dedos gélidas. A qualquer momento pode surgir uma maca levando algum cadáver. “Hospitalar”, disse Rato. Como fazer o corpo dançar nesses espaços? Rato me disse que para o jogo da capoeira acontecer, tem que dar “espaço”. Quadril solto. Coluna serpenteando. O jogo quer que você mostre sua “dança”. Cada um tem seu gingado. Sou contaminado com o que Rato falou porque não acredito numa pesquisa que não saiba dançar (Escrituragem de Maurício Barbosa de Lima).

Nesse recorte de escrituragem, tem-se um exemplo de como a universidade se materializa em um lugar “higienizado”, que mantém práticas reiteradas de apagamentos de corporeidades divergentes do que é considerado hegemônico. As diferentes corporalidades, quando se unem, efetivam uma zona acolhedora, em que uns ajudam aos outros, compartilhando as suas dores e alegrias. A partir

das suas múltiplas experiências, ao adentrarem na universidade, essas pessoas passam a problematizar o agouro mortífero das verdades que não fazem mais sentido. Essa percepção também está presente no relato da doutoranda Yasmin Cartaxo Lima, mulher cis, branca, lésbica/sapatão, ao apontar que as aulas possibilitaram não apenas o exercício de pensar sobre, mas também de presentificar, de corporificar o que estudavam:

As aulas não só me fizeram pensar sobre as corporeidades negras, mas também presenciá-las na Universidade. Afinal de contas, o meio acadêmico é marcadamente branco, então estar presente em uma turma na qual a maioria de meus e minhas colegas são negros e negras foi algo novo. Todos esses corpos somados às leituras fazem pensar na importância da experiência, da vida, para a pesquisa que gostaríamos de realizar. Chega de pesquisas impessoais, de pesquisar sobre, de neutralidade (Escrevivência de Yasmin Cartaxo Lima).

A constatação, presente nos trechos acima, de que a universidade privilegia um saber marcadamente hegemônico e embranquecido também está na produção da pesquisadora brasileira Aparecida Sueli Carneiro (2005, p. 123), para quem as instituições brasileiras de ensino superior estão povoadas com os fantasmas da “branquitude do saber, a profecia autorrealizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco”. Esses fantasmas, de acordo com a autora, devem ser enfrentados sem mediações para que os corpos que antes não estavam, passem a ocupar o espaço universitário, como se pode testemunhar no trecho de escrevivência abaixo:

Eu achava que não fazia parte desse ambiente, pois o desafio de ser mulher, negra e com narrativas vulneráveis de acordo com sua trajetória de vida. Embora o acesso de alunas/os negras/os cresceram nos últimos anos, mas ainda me deparo com grande dificuldade para se destacar no universo específico da academia. As discussões das aulas levantaram grandes expectativas e me fizeram acreditar que esse lugar também me pertence, e qualquer empecilho que seja para que eu possa me fortalecer cada vez mais (Escrevivência de Ana Lúcia Mathias Fernandes Coelho).

Acerca das experiências dos corpos de negras e negros no ingresso na universidade, a historiadora Mariléa de Almeida (2022) salienta que os desafios não terminam com o ingresso no âmbito acadêmico. O espaço universitário, constituído sob a branquitude do saber, reproduz cotidianamente a sua forma de pensar “pela linguagem, pelos gestos e pelos modos como os saberes são construídos” (ALMEIDA, 2022, p. 246). O privilégio conferido à branquitude legitima relações assimétricas que, por mais amigáveis que possam parecer, perpetuam expressões racistas e excludentes.

O apagamento das corporalidades negras, identificado na escrituragem de Ana Lúcia, também é expressado pela discente Janine Soares. Na sua escrituragem, além de relatar a dificuldade que teve no acesso ao ensino superior, ela cita a articulação dos temas estudados durante as aulas com a sua produção acadêmica nestes termos:

As experiências na universidade criaram condições para que eu compreendesse que algumas de minhas inquietações estavam ligadas diretamente a minha experiência de vida. Esta afirmação está baseada em meu percurso de estudo e trabalho até chegar a pós-graduação, pois apesar de ter sonhado aos 18 anos em ser professora universitária, foi somente com 37 anos que consegui acessar o curso de licenciatura. Desta forma procuro entender as desigualdades de acesso, permanência e sucesso à educação superior.

As inquietações apresentadas no artigo final da disciplina dizem respeito a minha experiência como uma mulher, cis, hétero, negra de pele clara, pobre, trabalhadora e impedida de concluir uma formação universitária por 20 anos (Escrituragem de Janine Soares).

As ações afirmativas descritas na escrituragem de Janine dizem respeito a um conjunto de políticas públicas brasileiras que, dentre tantas certificações legais, facilita o acesso de negros e negras à universidade. Um exemplo é a lei de cotas sociais e raciais, sancionada em 2012 pela, então, presidenta Dilma Rousseff, que reserva metade das vagas das universidades federais a estudantes procedentes de escolas públicas, atendendo a critérios de renda e raça (Mônica OLAZA, 2015, p. 123).

Segundo o que Mariléa de Almeida (2022) explica, as ações afirmativas começam, muito recentemente, a reverter uma segregação racial brasileira que, embora não seja oficializada, manifesta-se na ausência de negras e negros nas universidades públicas. Essa reversão, contudo, ainda é insatisfatória, “se pensarmos em como foi o período de exclusão e como é majoritário o contingente de negras e negros na composição da população brasileira” (ALMEIDA, 2022, p. 244).

Como se pode testemunhar na escrituragem de Janine Soares, a pesquisa é indissociável das suas experiências de vida. Em sua escrituragem, a educanda leva o leitor em potencial a identificar alguns dos desafios que teve até entrar na universidade e como a sua trajetória de vida está interligada aos seus interesses de pesquisa. Esses aspectos também estão presentes na escrituragem da doutoranda Mariana Souza:

Para além dos textos, eu me senti feliz, pois no dia que apresentei seminário eu pude falar e ser ouvida. Pude dialogar e me sentir confortável com o meu discurso. Eu já falei várias vezes sobre pessoas negras representadas em imagens. Mas, eram contextos que eu sabia que minha fala poderia facilmente ser desqualificada e que o olhar das pessoas para mim seria de desprezo e incompreensão. Nesses momentos eu apresentava com a voz trêmula, o coração disparado e um medo muitíssimo grande. Mas, na disciplina eu apresentei minhas reflexões com o Alan e sabia que as pessoas poderiam me olhar de forma diferente. Que as pessoas ali poderiam aprender comigo, discordar com respeito, dar sugestões e contribuições em um momento de troca. Isso foi maravilhoso, pois falar sempre é muito difícil para mim. Lembro de ver as alunas brancas falando muito na sala, quando eu cursava a graduação e elas discursavam de modo tão natural e eu me perguntava “por qual razão eu não consigo expor meus pensamentos com essa liberdade?”. E na disciplina eu tive oportunidade de falar com propriedade e confiança, como poucas vezes fiz (Escrevivência de Mariana Souza).

A corporalidade trêmula de Mariana vai se transmutando em uma sensação de mais “liberdade” para se expressar. A coragem e a confiança ganham força, pois o seu corpo de mulher preta move um campo de saberes atrelado a vivências singulares.

Nesse sentido, tem-se nas contribuições de Fran Demétrio e Hilan Nissior Bensusan (2019), um olhar crítico para abordagens científicas que sustentam narrativas coloniais, racistas, sexistas e cisheteronormativas em detrimento de uma suposta neutralidade. Ao defenderem os direitos humanos epistêmicos, a autora e o autor<sup>3</sup> criticam o projeto epistêmico cibernético<sup>4</sup>, projeto este que se configura deslocado das condições de produção de determinado saber, fabricando normatividades indiferentes aos mais variados contextos.

Quando, em uma sala de aula, corporalidades trans, pretas, gays, lésbicas falam sobre si, dialogando e confrontando com o que se estuda, é gestada uma relação horizontalizada com os saberes. Essa horizontalidade põe em xeque um fazer científico cibernético, a partir da compreensão de que a produção de conhecimento é um direito humano. A esse respeito, o recorte de escrevivência a seguir é sobremaneira sintomático:

As aulas proporcionaram a pensar que durante toda a minha vida escolar, acadêmica e profissional tive pouquíssimos colegas e amigos/as negros/as. [...] Além disso, estes corpos muitas vezes são tratados como objetos de estudo e não como produtores de conhecimento. É necessário, descolonizar os currículos das escolas e universidades, outras histórias precisam ser contadas (Escrevivência de Flávia Gisele Nascimento).

A escrevivência de Flávia é uma crítica a uma ciência que usa corporeidades pretas como objeto de análise, não considerando os saberes que elas produzem. O relato se une à defesa dos direitos humanos epistêmicos, pois sinaliza um rompimento com as leis hegemônicas de fazer ciência e/ou produzir conhecimento na academia. Essa ruptura se efetiva em uma abordagem científica implicada com a imanência dos acontecimentos. Diferentemente do projeto epistêmico cibernético, assegura-se um compromisso com uma produção de conhecimento localizada, situada e atrelada a um fazer político empenhado a questionar se os métodos utilizados são dignos ou indignos perante “outras vozes, do que dizem os outros” (DEMÉTRIO; BENSUSAN, 2019, p. 120).

### **Escrever e a *Escrita de si* na universidade: uma experimentação poética e, ao mesmo tempo, científica**

Nesta seção, articula-se o conceito de escrevivências com algumas considerações presentes na obra *Escritas de si*, do filósofo francês Michel Foucault (1992). Trata-se de um olhar que acompanha a processualidade dos acontecimentos e que auxiliará no embasamento teórico de uma proposição de pesquisa científica imbricada com um fazer artístico, no sentido de que as narrativas compartilhadas pelas/os participantes desta pesquisa, ao mesmo tempo em que veiculam a expressão de uma singularidade, também veiculam um meio de se expressar a partir de, por meio de e em nome de um coletivo.

Ressalta-se que diferentes narrativas surgiam nas aulas. Em um desses relatos de si, uma educanda, após mencionar atos racistas que sofreu na infância, questiona a importância de falar sobre situações dolorosas que viveu. A pergunta da colega de turma é registrada em uma das escrevivências, levando a pensar sobre o uso de autobiografias na produção de conhecimento:

Lilian falou que durante uma sessão de terapia, percebeu que não tem lembranças de sua infância. O terapeuta, então, perguntou se ela sofreu racismo na infância, por conta do processo de esquecimento relatado. Lilian, ao relacionar o que nós debatemos nas aulas e a pergunta de seu terapeuta, responde que durante muito tempo da sua vida não queria se olhar no espelho e evitava qualquer superfície que refletisse seu corpo. Durante o relato, Lilian questiona sobre a importância de compartilhar momentos íntimos de sua vida. Sublinho a inquietação da colega, porque ao escrever e relatar momentos de minha vida (alguns tão dolorosos), também questiono a importância de conteúdos autobiográficos no espaço acadêmico. Sou surpreendido com a fala da professora Megg ao responder: “isso é importante, pois você está fazendo uma escrita de si” (Escrevivência de Maurício Barbosa de Lima).

A resposta da professora ao questionamento de Lilian leva ao texto *A escrita de si*, de Michel Foucault (1992). O filósofo francês, na sua obra, compreende a escrita como uma arte díspar, um exercício de si para si, agindo tanto naquele que escreve quanto naquele que recebe/ouve.

No contexto da pesquisa em educação no Brasil, no livro *Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica*, organizado por Rosimeri de Oliveira Dias e Heliana de Barros Conde Rodrigues (2019), diferentes professoras pesquisadoras, tanto das escolas básicas quanto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), trabalham o texto foucaultiano a partir de exercícios ensaísticos. Nele, há um conjunto de artigos que indicam o escrever sobre si como um processo pelo qual é possível acompanhar o movimento dos pensamentos dessas autoras; nos termos de uma delas: um “exercício que favorece uma análise, auxiliando os atos de afirmação que nos constituem” (LIMA; DIAS, 2019, p. 90).

Quando as narrações sobre si emergem de uma produção textual, uma dupla função ocorre, uma vez que as palavras agem não só em quem escreve, mas também em quem lê. Além disso, ao escrever, movimenta-se aquele que escreve, pois lê o que foi posto no papel ou na superfície. Ao receber os escritos, relê-se o que foi dito e se é convidado a, possivelmente, respondê-lo. Como afirma a pesquisadora Rosimeri de Oliveira Dias (2019, p. 27), o compartilhamento dessas escritas de si entre docentes conduz a uma experiência modificadora de si que mantém “[...] vivo um campo problemático, afirmando para os que praticam a importância de se deslocar e se transformar, não seguindo as pegadas do mestre, mas procurando, em comum, desindividualizar processos e propor práticas coletivas”.

Dessa forma, as narrações que se faz sobre si não é apenas um veículo de comunicação, mas um meio pelo qual se pode produzir efeitos, acompanhar processos. As diferentes maneiras de se relatar apresentam um aspecto coletivo na pesquisa, tensionando a fronteira entre arte e vida. “Vida e pesquisa imbricadas, provocando rachaduras, invenções, olhares outros para o que está aí, [...] se faz como constituição de si, modos de existência ou, ainda, uma estética da existência” (LIMA; DIAS, 2019, p. 93).

As escritas de si, neste texto, aparecem a partir das escrevivências das corporalidades negras, lésbicas, gays e travestis que, ao trazerem as suas narrativas, problematizam discursos hegemônicos e racistas presentes em ambientes educativos, como é evidenciado no escrever a seguir:

Me remete muito a minha infância, de todas as vezes que na minha escola, não era escolhida para dançar nas festas juninas, participar de um teatro, nas aulas de educação física, eu sobrava por não ser escolhida, no dia do brinquedo, por não ter nada para compartilhar com as colegas, não me deixavam participar das brincadeiras, máximo que consegui apresentar no festival de dança, fui caracterizada de Saci Pererê, e na circunstância me achando o máximo com apenas 8 a 9 anos de idade. Aos poucos fui me reconhecendo como adolescente preta, mas com adjetivos de subalternidade com critérios de classificação negativados em relação a minha cor, como: Negrinha do cabelo duro, beijola, macaquinha ou negra fedida. Trajetórias que nunca me esqueço, mesmo tendo momento que a própria academia me remete ao passado, mesmo estando em curso de Pós [...]. Mas cada fala da Megg, eu conseguia me enxergar completamente, principalmente quando ela dizia em voz alta: “Não permita, Não abaixe a cabeça, Não desista, Não se destrua... Mas cada tombo seu, levante fortalecida e de cabeça erguida! E diga! Cheguei até aqui, meu bem, e pra ficar, mesmo que você tente me derrubar! Esse espaço também é meu [...]” (Escrevivência de Ana Lúcia Mathias Fernandes Coelho).

Ana Lúcia, na sua escrevivência, aponta processos discriminatórios que sofreu ao longo da sua vida. Os “adjetivos de subalternidade”, como ela expõe, marcaram o seu corpo de mulher negra. Para Ana, essas marcas estão presentes, não podendo ser meramente esquecidas. Porém, ao narrar o que viveu, Ana finca os seus pés no chão como uma árvore. Os seus pés, raízes. As suas mãos e dedos, galhos. Toda a sua pele se faz em uma casca grossa, que a protege e a nutre. Ana-árvore. Ana-frutos. Ana-sombra. Ana-raízes. Ana que ocupa e diz: “esse espaço também é meu”. Ana-árvore que não tem a intenção de “desvendar um segredo”, “uma verdade por trás dos discursos”, mas de praticar a produção de si (KASTRUP; GURGEL, 2019, p. 61).

A escrita, como experimentação, é uma composição relacionada com um tempo de pensar como processo de produção e transformação de si – esta última vista no sentido de polemizar efeitos de como cada um se torna sujeito de determinada ordem do discurso e de fazer operar, em si, modos de singularização (COSTA, 2019, p. 113). A esse respeito, convém apresentar a seguinte reflexão:

Em 2012, eu estava em crise com os ensinamentos da igreja. Passei 20 anos da minha vida sob o jugo de um pensamento transcendental que me dizia o que era certo ou errado. Sempre questionei, mas junto a isso assumia aquela “verdade” e quando orava questionava a uma invenção divina: “por que eu nasci assim?” Horas de choro. Cotidianamente “policiava” meu corpo para que não falasse “fino”, para

não “desmunhecar”, para não “rebolar”. Um dia um pastor me chamou para conversar e me orientou a “policiar” meu “jeito de ser”. Em 2012, em uma aula de Danças Populares, estava em processo criativo de um espetáculo que trazia matrizes de movimentos das danças dos orixás. Naqueles batuques, meu corpo já conhecia. Eu dançava como se já soubesse o gingado. “Maurício, você já dançou em terreiro?” - perguntou o diretor, que é candomblecista “Nunca!” “Eu gravei você dançando. Olha isso.” – Ele me mostra em um visor de uma câmera meu corpo em movimento, junto com os sons percussivos. Eu não me conheci. Era um Maurício diferente. Bonito e estranho. Uma sabedoria do corpo (Escrevivência de Maurício Barbosa de Lima).

O questionamento às normas de conduta que violentam o corpo negro afeminado age nessa escrevivência como um processo de reinvenção de si. Maurício, ao se sentir inconformado com os discursos heteronormativos, passa a dançar. Uma dança que inicialmente é intensa. Os seus braços cortam o vento, rasgam estruturas que tentam controlá-lo. Aos sons dos batuques, ele “vai à lama”, jogando-se, quebrando-se, requebrando-se. Uma dança de muitas contrações, dores, partos. Parir para, assim, partir. Ruir até virar pó. Até estar só. Até não ser mais o que se foi.

Chega-se ao fundo do fim. *De volta ao começo*, como na música de Gonzaguinha. Uma voz reacende a fagulha de vida e Maurício canta: “E é como se eu despertasse de um sonho / Que não me deixou viver / E a vida explodisse em meu peito / Com as cores que eu não sonhei / E é como se eu descobrisse que a força / Esteve o tempo todo em mim”. Maurício, mais enegrecido, afeminado e estranho, dança bonito.

As narrações sobre si, presentes nas escrevivências anteriores, executam uma experimentação estética na produção de conhecimento. O diálogo entre Conceição Evaristo (2007) e as discussões foucaultianas não tem o intuito de organizar um corpo doutrinal a ser seguido ou transportar um único sentido, comum a todos, mas gerar o múltiplo e o que difere. Trata-se de um modo de fazer pesquisa que se alimenta do imbricamento entre escrita acadêmica e narrações poéticas de si.

## Acertando as contas com o passado: o que pode o salto alto de uma professora travesti negra?

Ao subverterem a lógica embranquecida e higienizada da universidade, as corporalidades negras, sapatônicas, afrescadas e travestis (re)existem e abrem brechas para se encontrarem. As aulas de “Educação Étnico-Racial e Estudos Contemporâneos” foi um desses espaços em que diferentes corporalidades puderam se reunir em torno de uma educadora travesti negra que aprendia e ensinava a “mandingar” com a universidade.

Aparecido, doutorando em Educação, escreve as aulas a partir das seguintes palavras: “ternura, resistência e gilete afiada”. Ele indica, ainda, que os encontros semanais com a turma “além de me ajudar a entender que a luta contra o racismo é coletiva, me ajuda diariamente a repensar a experiência de ser negro cis de periferia, pai, companheiro e professor de educação básica”.

Uma sala de aula quando é povoada por corporalidades que se sentem à vontade para cirandar os seus saberes, presentifica práticas que afirmam a vida ao oxigenarem o ensinar e o aprender, empenhados na criação de ambientes ricos na fala e na escuta. Assim, pode-se experienciar condições para se viver mais plenamente, como escreve Mariana Souza nos termos a seguir:

Muitas das minhas histórias na universidade foram de violências. Muitas eu só compreendi, o quanto foram injustas, recentemente. Mas, após alguns lugares onde encontrei afeto (tanto na UFES quanto na UFPR), tenho observado as coisas de outra forma. Às vezes vivenciamos tantas questões complicadas que não conseguimos enxergar o quão profundo e violento foi viver aquela experiência. Mas, estudar e compreender como as discriminações ocorrem e com quais ferramentas elas são realizadas faz toda a diferença. Estudar os textos me permitiu observar com mais sensibilidade as situações. Eu aprendi com a bell hooks<sup>5</sup> que precisamos criar condições para vivermos plenamente, nós mulheres negras (Escrevivência de Mariana Souza).

Rato Capoeira, por sua vez, propõe um regurgitar do espaço acadêmico, afirmando que os encontros experienciados “cospem respostas responsáveis paridas do corpo e das suas múltiplas potências. Doa a quem doer!”. Ao trazer os seus saberes corporais capoeirísticos, Rato joga com o espaço acadêmico, atuando como um brincante que “mandinga” com a pesquisa científica, fazendo a universidade suingar ao som dos seus paranauês:

As reflexões com foco nas relações étnico-raciais contribuíram para ampliar a percepção e a atuação da capoeira na escola de educação infantil. Neste campo educativo, por vezes, a prevalência da branquitude nas experiências pedagógicas infantis mostram fatos por mim observados que levam a apontar a paridade racial branca nas relações cercada de códigos de vivências que marcam a educação das crianças brancas e negras. A partir desse cenário da escola privada, procuro costurar relatos e estudos sobre a branquitude tendo a capoeira como aliada para discutir caminhos para uma educação antirracista, via para ruptura do pacto narcísico da branquitude. Este conceito desenvolvido por Maria Aparecida Silva Bento e discutido nas aulas reforçou fortemente na minha reflexão a respeito da escola e da Universidade pois visivelmente se observa a manutenção dos privilégios brancos (Escrevivência de Rato Capoeira).

A presença da professora Megg na universidade promove “abalos sísmicos” dentro de um lugar marcado por um saber colonizado pela branquitude do saber. Um saber travesti que atravessa e une, sobretudo os seus alunos, que aponta as feridas desses corpos e faz essa gente ir falando, dançando, cantando e se curando dessas mazelas. Os saberes corporificados na professora reuniam uma turma numerosa, envolvida em empretecer e trasvestir a universidade com muita gana de viver, transmutando cenas de violência em uma energia positiva, feliz e revolucionária, como se pode observar nos trechos do diário abaixo:

Pela primeira vez, desde que cheguei em Curitiba (duas semanas atrás), estou em uma sala com maioria de corpos pretos. Senti um entusiasmo nos meus colegas. Além de corpos de maioria preta, tinha uma aluna de Guiné-Bissau, um aluno da Angola, além de discentes de outras regiões do país. Cabelos crespos, turbantes, olhos fixos para uma professora que nos disse: “precisamos subverter esse lugar acadêmico” (Escrevivência de Maurício Barbosa de Lima).

Na aula, vivi um momento único. Várias pessoas negras compartilharam suas experiências escolares e na universidade enquanto estudantes. [...] Uma colega olha para mim e diz: Maurício, hoje me vesti pra você. Ela estava com um turbante amarelo, colares e brincos dourados, roupa branca. “Sou uma mulher negra. Minha religião é de matriz africana. Gostaria que essa universidade soubesse disso ao adentrar seus muros” (Escrevivência de Maurício Barbosa de Lima).

As escrevivências demonstram um interesse considerável pelos estudos que interseccionam raça e gênero no campo da Educação. Esse interesse é ainda mais acentuado e perceptível em corporalidades que não coadunam com a égide de um saber embranquecido e cisheteronormativo. Tais corpos lotam a sala de aula, primeiro pela admiração de ter a professora Megg como a primeira docente travesti da UFPR. Em segundo lugar, por encontrar, ali, um espaço onde o ensinar e o

aprender operam de forma mais horizontalizada, causando fissuras em um saber hegemônico que perpetua práticas autoritárias. Sobre a presença da multiplicidade de corporalidades nas aulas de “Educação Étnico-Racial e Estudos Contemporâneos”, a escrevivência abaixo assim a enaltece:

Corpos diversos.

Diversos encontros. Encontros que lavam a alma e apaziguam a solidão na partilha das experiências, trazendo a mensagem de que não estamos só, não andamos sozinhos. Nunca estivemos só, nunca andamos sozinhos. Apenas estávamos distantes, atuantes em lugares diversos.

Corpos diversos. Corpos potentes [...] (Escrevivência de uma/um discente que não quis se identificar por meio do Google Forms).

Ainda, ousa-se afirmar, a partir das escrevivências elaboradas para a confecção deste artigo, que há uma notória demanda estudantil para que o corpo docente e técnico da universidade pública brasileira seja ocupado por corporeidades negras, afeminadas, sapatônicas e travestis. Os saberes dinamizados por essas corporalidades, aliados a uma postura política que denuncia desigualdades, reafirmam a universidade como um lugar democrático, público e atento às diversas formas de opressão.

Observou-se, também, que a professora, e seu salto alto como instrumento político, age como uma força magnética, atraindo pesquisadoras/es incomodadas/os com um ambiente acadêmico povoado pela omissão e silenciamento das inúmeras situações de desigualdades raciais no Brasil. De acordo com a pesquisadora negra Aparecida de Jesus Ferreira (2017), esses silenciamentos possuem um considerável teor narcísico e de autopreservação, operado pelo saber embranquecido que investe pesado para se manter em lugar de destaque e dominação.

Essa aglutinação de corporalidades que falam sobre si a partir de uma escuta sensível e atenta às diversas formas de opressão está presente no livro *Devir quilomba*, escrito por Mariléa de Almeida (2022). Nele, a autora menciona as conversas que realizou nos quilombos brasileiros, podendo presenciar “falas doloridas sobre os espaços institucionais de educação” (ALMEIDA, 2022, p. 226). Esses depoimentos foram motivados, segundo a referida historiadora negra, pela sua participação em algum evento social nas comunidades. Ela indica que o seu corpo de pesquisadora negra, de alguma maneira, funcionava como um detonador que interrompia um silêncio.

Algo muito similar ocorria nas aulas ministradas pela professora Megg. As escrituras expressam frequentemente uma sensação de comunidade entre a docente e as/os discentes. Em toda aula, as/os discentes reconfiguravam o enfileiramento das carteiras, arrastando-as até formarem um grande círculo. Nesse espaço circular, pesquisadoras/es traziam os seus autorrelatos.

Toda aula mexe muito com todas as pessoas que estão cursando, sempre aparecem relatos pessoais que se relacionam com as leituras que estamos realizando e que tornam tudo muito real. Escutar de meus colegas negros e negras e da própria professora Megg, uma travesti, o tanto de violências explícitas que sofrem quase que diariamente, gera uma fúria dentro de mim [...] Ontem, durante a aula, a Megg me usou como exemplo, como um dos corpos políticos presentes na aula, o meu corpo sapatão.

E, não sei [...] Isso parece que deu um “click” na minha mente e me autorizou a perceber pequenas agressões que eu sofro. Um exemplo: percebi que desde que passei a me vestir de forma mais considerada “masculina”, quando ando sozinha na rua, algumas mulheres costumam ter medo de mim e se afastam na calçada ou, até mesmo, atravessam a rua [...] Ontem, com o que a Megg falou, percebi uma coisa que parece tão simples [...] Eu não sou um homem e acho que isso é perceptível. Essas mulheres não têm medo de mim porque acham que sou um homem. Elas têm medo de mim porque sou sapatão (Escritura de Yasmin Cartaxo Lima).

Yasmin, nas suas palavras de dor e fúria, fala sobre uma sociedade lesbofóbica que tenta silenciar e, se possível, eliminar os corpos que se comportam fora do padrão heteronormativo. A discente, ao perceber as violências sofridas no seu corpo e testemunhar relatos de si de outros colegas de turma, elabora um olhar crítico e social sobre o seu corpo sapatão. A escritura termina, portanto, com uma afirmação: “sou sapatão”. Com isso, Yasmin aponta para uma recriação de sentidos, utilizando um termo que é usado pejorativamente para afirmar as dores e as delícias de ser o que é.

Yasmin, no seu escrever, cria uma contranarrativa que tem o poder curativo dos discursos violentos que ferem o seu corpo. Um saber calcado na centralidade do conhecimento experiencial, atuando como um princípio de pesquisa científica, interessado em trazer as narrativas, contranarrativas e as autobiográficas (FERREIRA, 2017).

Wallace, outro discente que cursou a disciplina, trouxe o seu relato para o grande círculo. Ele contou um pouco das suas experiências de ser uma bicha preta em uma escola elitizada na cidade onde nasceu, localizada no norte do país, registradas no trecho de escritura a seguir:

Hoje, Wallace – fonoaudiólogo, pedagogo – contou seu relato. Ele atualmente mora em Curitiba - PR, mas nasceu em Belém - PA. Falou sobre sua infância em uma escola de elite. Ele, com seis anos, estava com duas amigas na sala. Elas brincavam de se pentear, até que o objeto fica preso no cabelo de uma delas. Como tirar esse pente preso no cabelo? Wallace, resolve o problema com uma tesoura. Era comum ele ver sua mãe no salão cortar os cabelos das clientes. “Fui lá e resolvi o problema” – soluções rápidas e eficazes de uma criança. O corte da tesoura não apenas traz o pente como também um tufo de cabelo. Ele é levado pela diretoria e é questionado: “por que fez isso? quer ser cabeleireiro?” Espontaneamente, responde: “sim.” Sempre viu a profissão de sua mãe como referência. Ser preto, gay, decidido e ainda feliz foi uma afronta para a sociedade. O aluno se emociona na sala ao falar que sempre gostou de andar com mulheres. Delas, recebeu muito acolhimento (Escrevivência de Maurício Barbosa de Lima).

Wallace, ao afirmar o desejo de ser cabeleireiro como a sua mãe, age na contramão de um discurso autoritário que tenta puni-lo pelo seu arredo comportamento frente a uma heteronormatividade. O seu relato é regado pelas suas lágrimas, que acolhem e criam espaços de dança para a sua corporalidade de bicha preta. É um acerto de contas com o passado, como bem afirma Megg Rayara de Oliveira (2020), pois a bicha preta, que antes estava nos cantos escuros de uma sala, passa para a mesa de professora. Ela escapole do que parecia imutável, conquista o direito à fala e passa a “interferir positivamente na vida de estudantes pretos/as e bichas. A certeza de uma existência às beiradas se desfaz” (OLIVEIRA, 2020, p. 155).

Essa professora, ao trazer as suas experiências de vida, dinamiza saberes encarnados que não se limitam apenas a um saber teórico elaborado nos gabinetes mofados de uma universidade retrógrada. O salto alto, quando perfura o chão da sala, possibilita que as/os alunas/os estejam atentas/os às diversas formas de opressão, não para legitimar culpa e medo (OLIVEIRA, 2020, p. 155), mas para agir de modo revolucionário no espaço acadêmico.

Neste momento, pede-se licença para esticar ainda mais o fio entre a escrita acadêmica e artística. Traz-se, a seguir, trechos do poema “ré-ovulação”, escrito pela poetisa paraibana Bianca Rufino (2021, p. 83-86), uma vez que ele traz uma elaboração estética e poética da revolução à qual se vincula neste artigo:

revolução,

de crioula nasce

dessa que germina em seu tempo

e se alastra em sua necessidade

semente que sabe das coisas,

revolução é um ré na evolução

um caos para trás

para gerar impulso

[...]

revolução é

o riso tagarelo depois de anos

de subordinação

andar na estrada e

escrever história de alguém

que andou perto das nuvens

é bicho

encontro de corpos

sapas

veados

frutas

bichas

quando o amor explode

[...]

é aquele fragmento diário e pequeno da

existência

em que se rebenta

e

se nasce um pouco mais que ontem

revolução é mato,

revolução é ato.

O agir revolucionário, presente nas aulas de “Educação Étnico-Racial e Estudos Contemporâneos”, é gestado por meio de microrrevoluções cotidianas que vão se somando, curando feridas, reflorescendo áreas desmatadas, inaugurando vida. As escrituras, neste trabalho, são fundamentais, pois permitem que diferentes narrativas fabriquem novos sentidos e celebrem os saberes das corporalidades negras, afeminadas, sapatônicas e travestis. Nesse processo, é comum que relatos de dores apareçam, indicando cenas recorrentes de racismo, lesbofobia, homofobia, transfobia, sexismo, dentre outras. Trabalhar com a dor não é estagnar em uma zona entristecida do lamento. Trabalhar com a dor, nesse sentido, é desenvolver um saber crítico e inventivo sobre si, sobre outras corporalidades e como se configura uma coletividade. É trabalhar com as próprias dores para criar gestos que afirmam a vida. E trabalhar com as próprias dores é um voltar para trás para pegar impulso. Como a flecha assertiva de Oxóssi que, para atingir o seu alvo, inclina-se, tencionando a corda do arco, gerando uma energia potencial elástica. Trabalhar com a dor é dar uma “ré” na “evolução”, para que a cura enfeite os corpos com cicatrizes dançantes e revolucionárias.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Mariléa de. **Devir quilomba**: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. São Paulo: Elefante: 2022.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. A escrita em atos de pesquisa. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 107-116.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. [Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- DEMÉTRIO, Fran; BENSUSAN, Hilan Nissior. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. **Revista do CEAM**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 110-124, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3338716#.Yz230HbMLIU>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 13-36.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2017. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

KASTRUP, Virgínia; GURGEL, Verônica. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.).

**Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 60-71.

LIMA, Ari; CERQUEIRA, Felipe de Almeida. A identidade homossexual e negra em Alagoinhas.

**Bagoas**: estudos gays – gêneros e sexualidades, Natal, v. 1, n. 1, p. 269-286, jul./dez. 2007.

LIMA, Renata Moraes; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Cartas como método de pesquisa na formação do professor. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. p. 86-96.

OLAZA, Mónica. Uruguay legisla acciones afirmativas para afrodescendientes. **Contra Relatos desde el Sur**, Córdoba, v. 12, p. 117-131, 2015. Disponível em:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/contra-relatos/article/view/20532>. Acesso em: 1 ago. 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Editora Devires, 2020.

PINHO, Osmundo. Relações raciais e sexualidade. *In*: OSMUNDO, Pinho; SANSONE, Livio (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 257-284.

RATTS, Alex. Entre personas e grupos homossexuais negros e afro-lgttb. *In*: BARROS JÚNIOR, Francisco de Oliveira; LIMA, Solimar Oliveira (org.). **Homossexualidade sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Booklinks/Teresina: Grupo Matizes, 2007.

RUFINO, Bianca. **Zíngara**. João Pessoa: Editora Triluna, 2021.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002). Acesso em: 24 jan. 2023.

## NOTAS

---

- 1 Convém explicar que, tanto o nome da professora quanto o das/dos alunas/os participantes desta pesquisa, foram utilizados a partir de prévia autorização por meio de formulário on-line via Google Forms, no qual puderam fornecer, inclusive, um pseudônimo.
- 2 As/os autoras/es serão citadas/os a partir do primeiro nome. Esta escolha se dá, sobretudo, para valorizar os nomes das pesquisadoras mulheres cisgêneras e travestis presentes neste artigo.
- 3 Embora a norma gramatical oriente o uso do termo plural autores, opta-se por utilizar o termo a autora e o autor neste artigo. Essa escolha é uma postura política que visa evidenciar a pesquisadora travesti autora do artigo.
- 4 Essa questão do projeto epistêmico cibernético advém de uma leitura a uma perspectiva kantiana relacionada à Ciência, no sentido de uma crítica à neutralidade científica e de uma postura que tensiona a relação distanciada entre objeto e pesquisador.
- 5 Mariana Souza faz menção à autora negra e feminista bell hooks.

# Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico

*TransAverso design: gender disruptive mechanisms both in creating and teaching costume design for the performing arts*

*Vestuarios TransAverso: procesos de ruptura de género en la creación y enseñanza del vestuario escénico*

Jurandir Eduardo Pereira Junior

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

E-mail: jurandir.eduardo@ufma.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-2491>

## RESUMO:

Para fins deste artigo será apresentada a constituição das etapas que envolvem a estruturação do conceito de Figurino TransAverso, assim como sua articulação no campo do ensino sobre figurino cênico. Dessa forma, duas dimensões serão descritas para entendermos os acionamentos pedagógicos descritos ao longo do texto. A primeira é a das mobilizações do conceito e a segunda são as bases teóricas que sedimentam o dispositivo operativo de ensino usados em sala de aula durante a realização da pesquisa. Para tal feito, autores/as das áreas de gênero, *Queer/Cuir* e vestuário serão usados/as na "costura/texto" que elaboro ao apresentar o conceito operativo de ensino Figurino TransAverso.

**Palavras-chave:** *Figurino. Ensino. Queer. Corpo. Gênero.*

#### ABSTRACT:

For the purposes set out in this paper it will be articulated the progression of the steps which involves the framework of a TransAverso design concept, along with the connection in teaching costume design. Therefore, and to have understanding the portrayal made along the article of what that spur someone in a teaching context, it will be described two scopes. The first one is how the concept is carried out and the second one is all about the theoretical framework that strengthen the workings of the educational technique that was employed in class during the research. In order to accomplish the above, this article, in the form of a needlecraft, as a way of saying, seams the authors who write in the areas of gender, Queer/Cuir and design.

**Keywords:** *Design. Teaching. Queer. Body. Gender.*

#### RESUMEN:

Para los efectos de este artículo, se presentará la constitución de las etapas que involucram la estructuración del concepto de vestuario TransAverso, así como su articulación en el campo de la enseñanza del vestuario escénico. De esta manera, se describirán dos dimensiones para comprender las acciones pedagógicas descritas a lo largo del texto. El primero es la movilización del concepto y el segundo son las bases teóricas que sedimentan en el aula durante la investigación. Para ello, se utilizarán autores de las áreas de género, Queer/Cuir e indumentaria.

**Palabras clave:** *Vestuario. Enseñando. Queer. Cuerpo. Género.*

Artigo recebido em: 12/11/2022  
Artigo aprovado em: 31/01/2023

## Introdução: primeiro ponto da costura

Ao escrever sobre alguns percursos que pude desenvolver na escrita da minha tese e que irei destacar ao longo do texto, preciso fazer alguns apontamentos a você leitor(a) que se dispõe a percorrer comigo esse trajeto pedagógico descrito em forma de artigo. O referido trabalho foi desenvolvido por mim, um homem gay afeminado, que sempre esteve em confronto direto com visualidades relacionadas a roupas impostas socialmente ao meu corpo que de forma restrita deveriam compor instâncias visuais em consonância com o meu gênero e sexualidade.

---

PEREIRA, Jurandir Eduardo. *Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41771>>

O segundo ponto é que sou ator, figurinista e professor de teatro do ensino superior ligado a disciplinas visuais da cena teatral, sobretudo, a caracterização e cenografia. Ao longo dos meus quase 10 anos de trabalho como ator e figurinista, pude vivenciar diversos processos criativos artísticos ligados a produções de figurino, fora e dentro de sala de aula, que sempre estiveram atrelados a normativas dadas em gênero pelos figurinos usados na intervenção ou cena cênica<sup>1</sup>. Até mesmo naqueles processos artísticos mais abertos e flexíveis, o figurino demarcava, ainda que de forma não intencional, o gênero da “personagem” ou daquele que a veste.

Para elaborar o viés deste texto, mobilizo três condições: a condição de ator; aquele que veste em primeira instância; a condição de figurinista, que é aquele que cria o figurino; e a condição de professor de teatro, que facilita mediações de ensino sobre o figurino cênico.

Dessa forma, para dimensão deste artigo apresento algumas relações que foram base de sustentação do conceito dispositivo-operativo de ensino Figurino TransAverso que elaborei na tentativa de buscar maneiras de debater e refletir a condição estruturante do gênero em sua estatização binária por meio da criação e ensino do figurino cênico.

## **Apresentação dos conceitos mobilizados no ambiente de ensino do figurino TransAverso**

A prática de ensino levantada na tese que origina este artigo foi pensada, desde o início, para ser colocada em experimentação, no âmbito dos espaços laboratoriais. Totalizada por quatro etapas pedagógicas, essa organização se configurou como necessária a fim de corresponder às pretensões da pesquisa junto a cada campo de ensino. A investigação está localizada na dimensão dos estudos sobre Caracterização, com enfoque na pesquisa e elaboração do figurino, tanto na formação superior em Licenciatura em Teatro, desenvolvida pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) junto do Laboratório de Pesquisa sobre Traje de Cena (LABTC)<sup>2</sup> com colaboração da disciplina de encenação<sup>3</sup>, quanto na formação técnica em Artes Cênicas promovida pelo Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM)<sup>4</sup> no âmbito da disciplina de caracterização<sup>5</sup>. Ou seja, os percursos pedagógicos desenvolvidos neste trabalho de pesquisa se submetem ao processo de ensino e aprendizagem na dimensão da Caracterização ligada à compreensão de cada campo de ensino, seja no viés da Licenciatura em Teatro ou da formação técnica em Artes Cênicas.

---

PEREIRA, Jurandir Eduardo. *Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41771>>

A incursão dos(as) alunos(as) junto ao procedimento de ensino que promove a estruturação do conceito de figurino TransAverso foi o fio condutor de todo processo pedagógico encadeado nos dois espaços pedagógicos laboratoriais da pesquisa. Para estabelecer contato direto com as possibilidades a partir do interesse dos(as) alunos(as) sobre a articulação pedagógica entre figurino e gênero, desenvolvi percursos educacionais que chamei ao longo da pesquisa de mobilizações 1, 2, 3 e 4.

A articulação das quatro etapas se mostra, na dimensão deste texto, de forma separada, mas nas articulações desenvolvidas com os(as) alunos(as) elas se mostravam mais molares, em que cada etapa, de alguma forma, se apresentava no desenvolvimento da outra. A imagem que gosto de trazer para visualizarmos a forma de trabalho que realizei é a imagem de um pêndulo, pois, ao se movimentar, o pêndulo desenvolve relações tanto com rastros do passado quanto apresenta perspectivas para o presente.

Nos próximos subitens deste artigo, irei apresentar como cada ponto foi desenvolvido na constituição do processo pedagógico de ensino, realizado junto aos alunos(as).

### **Mobilização nº 1: expansão do conceito de figurino no âmbito de ensino do figurino TransAverso**

A primeira etapa levantada nos dois percursos laboratoriais e pedagógicos da investigação foram as apresentações das diferentes abordagens dadas sobre o conceitual figurino teatral, pensado a partir dos objetivos de ensino de cada espaço da pesquisa (LABTC<sup>6</sup> e CACEM<sup>7</sup>).

Para tanto, inicialmente apresentei – ao coletivo de alunos(as) ligados(as) ao LABTC, bem como aos alunos do sétimo período do CACEM – alguns conceitos sobre o figurino teatral na busca de pontuar os limites discursivos do termo. Essa abordagem foi fundamental para que, logo no início do processo de ensino, fosse estabelecido, junto aos discentes, possíveis percursos pedagógicos que ampliassem as possibilidades do conceito de figurino diante dos objetivos de ensino que a pesquisa buscou evidenciar nos espaços laboratoriais.

As reflexões desenvolvidas pela professora figurinista Amabilis de Jesus (2010) em sua pesquisa de doutorado, intitulada “Figurino-penetrante: um estudo da desestabilização das hierarquias em cena”, e a sua publicação nos Anais da VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), intitulada “Figurino, inércias, deslocamentos: como dar uma ‘pinta’ por aí” (2012), foram alguns dos textos trabalhados na dimensão do conceito de figurino teatral, pois em ambos os textos a autora constrói alguns rastros sobre a dimensão do figurino, sobretudo, pensando a atuação do figurino no desenvolvimento do acontecimento artístico de forma ampla, participativa na feitura da criação artística e não como complemento visual presente apenas no resultado final da obra artística.

Durante a prática deste momento em sala de aula, observei – por meio dos diálogos instaurados com os(as) alunos(as) logo após as leituras dos textos – que ambas as publicações reverberaram de forma bastante concisa na condução pedagógica da pesquisa. Ao afirmar a prática artística enquanto locus de produção de sentido para a pesquisa e criação em figurino, a pesquisadora acaba por nos mostrar um olhar crítico sobre a função do figurino. Jesus (2010), ao formular o conceito de figurino-penetrante, nos apresenta algumas diretivas no campo da linguagem teatral, que se estabeleceram sob a ótica da desestabilidade da cena, ao ponto de se desvincular certos procedimentos de criação de figurino que, por um entendimento tido como “usual”, subordina a concepção do figurino aos limites apresentados *a priori* no texto dramático.

É um truísmo que a tentativa de desestabilizar as hierarquias entre os elementos teatrais foi um estandarte que motivou os estudiosos do início do século XX a buscar novas formas de pensar a cena. Com finalidades diversas, mas quase sempre em prol de um teatro não textocêntrico, as pesquisas de Alfred Jarry, Adolph Appia, Eduard Gordon Craig, Vsévolod Meyerhold, Oskar Schlemmer, Antonin Artaud, só para citar alguns, ilustram claramente esta prerrogativa. A panorâmica traçada por Hans-Thies Lehmann, em *Teatro PósDramático*, não somente esclarece sobre os intuitos com que a desestabilização das hierarquias perpassam as pesquisas teatrais deste período, como também indica ser este um dos principais pilares da estruturação das cenas mais recentes (JESUS, 2010, p. 23).

Diante da citação anterior, o que a autora nos mostra são encenadores que desenvolveram estratégias de “corrupção” desse formato criativo propondo ações que questionassem a manutenção do processo de hierarquização dos componentes da encenação, despontando para uma zona mais transitória do processo criativo, possibilitando assim o que a autora chama de “desestabilidade das hierarquias na cena”.

A desestabilidade proposta ao pensar o figurino na dinâmica da cena, destacada por ela, me interessou, pois pensar por um viés crítico a prática de ensino e criação do figurino – exercido pela condução do conceito de figurino TransAverso –, porque tal posicionamento possibilita a subversão de pensar o figurino sem as amarras que o texto dramático pode, em alguma medida, impor ao processo criativo do figurinista, no seu percurso de elaboração.

Estabeleço como objetivo observar as práticas nas quais o incômodo da matéria do figurino significa um topo de criação para o ator. Ou seja, intento pensar no figurino como parte do processo de criação inicial da cena, sendo impulsionador da ação. Porém, outros objetivos são agregados e se inter-relacionam. Ao objetivar que o figurino seja um topo de criação, passo a objetivar uma função para o figurino que não é mais a sua participação como signo, mas como promovedor dos estados próprios do corpo-atuante. Deste modo, o figurino adquire uma relação íntima e intrincada com o corpo (JESUS, 2010, p. 15).

A ideia do “figurino como topos da ação artística” foi pertinente ao pensar o conceito de figurino TransAverso, uma vez que, na dinâmica de ensino e pesquisa impulsionada pelo novo conceito, o figurino propõe relações mais próximas com a dimensão crítica em gênero por meio da reflexão, percepção e envolvimento que os alunos(as) em formação acionaram ao perceber o figurino TransAverso enquanto potência no processo de criação.

Porém, na dimensão do figurino TransAverso, ainda que possam se estabelecer diálogos com essas referências do texto dramático, o envolvimento nunca será de apropriação direta das indicações fornecidas pelo texto dramático, mas muito provável que seja de subversão à ordem simbólica a possíveis dinâmicas de representação binária do figurino imposta pelo texto, muitas das vezes, colocadas nas rubricas.

Ao longo da investigação prática desenvolvida com os(as) alunos(as) do CACEM, a dimensão aberta para elaboração do figurino no processo criativo foi acionada, e de certa forma, a proposição dos procedimentos se filiam a dinâmica apresentada por Jesus (2010) ao pensar o figurino como parte do processo inicial da cena ou ação performática.

Outro destaque dado aos estudos apresentados pela pesquisadora e figurinista Jesus (2010) é o avanço que ela empreende através da sua tese destacando um convívio mais estreito entre corpo e figurino. Essa acepção nos ajudou a entender os encaminhamentos da investigação, sobretudo, na abertura do conceito de figurino teatral na medida em que o próprio conceito de figurino TransAverso solicita um diálogo mais estreito com o corpo, ainda que isso seja bastante complicado se tratando de criação de cenas que obedecem a um tempo limitado de produção e elaboração diante de cada campo de ensino<sup>8</sup>.

As instâncias descritivas do figurino na sua forma esperada de “localização geográfica, clima ou época do ano, idade da personagem, *sexo da personagem*, ocupação e posição social” (VIANA; PEREIRA, 2015, p. 11, grifos meus) puderam ser subvertidas ou até mesmo subtraídas, mas, para isso, diante das observações iniciais que pude perceber através das etapas de elaboração pedagógicas que fui propondo – enquanto condutor da pesquisa – o conceito de figurino não se findava a esses marcadores, como destaca Viana e Pereira (2015), por isso, tanto no espaço do LABTC quanto no espaço de ensino do CACEM, houve a necessidade de conduzir como uma das primeiras mobilizações a ampliação do conceito de figurino, ajustando-o a cada prática laboratorial de ensino, reflexão e elaboração do figurino exercido em sala de aula.

## **Mobilização nº 2: corpo, sexo e gênero na condução do figurino TransAverso**

A segunda etapa do processo de ensino e formulação do conceito de figurino TransAverso apresentou, nos dois laboratórios de ensino da pesquisa, uma proposição crítica à categoria de gênero, provendo espaços de reflexão em torno da questão do binarismo. Ao pensar a relação corpo, sexo e gênero na experiência criativa do figurino, retomo uma das ideias vinculadas à concepção do figurino – que trata da identificação do gênero da personagem por meio do figurino – desenvolvido a partir da cena.

---

PEREIRA, Jurandir Eduardo. *Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41771>>

Diante dessa afirmação, algumas questões foram ressaltadas em diálogos em sala de aula com os(as) alunos(as): como podemos desenvolver formas de criação, ligadas ao figurino, que se distanciem da concepção binária de gênero? Eu, enquanto professor condutor da pesquisa, me perguntava: quais estratégias de ensino posso sugerir nos espaços laboratoriais de ensino – tanto no ambiente da sala de aula quanto no exercício estrito da produção criativa desenvolvida no laboratório de criação do figurino?

Ao considerar a vigência de uma norma binária em gênero, nos estudos de figurino, sugiro uma ideia que tangencie (ou burle) essa norma no processo criativo de um figurino, que esteja para além do que seja reconhecido como binário em gênero. Sendo assim, fez-se necessário apresentar rupturas com estruturas discursivas, que reforcem pautas em dadas referências biológicas e sociais, para explicar e conduzir o gênero em representações fixas e imutáveis – porque, de forma direta, essas narrativas adentram a composição de imagem do indivíduo social que perpassa pela vestimenta – e para isso apresentei alguns autores e experiências artísticas que já evidenciam tal ruptura.

Nesta mobilização pedagógica de número 02, a ideia de corpo e seus agenciamentos em gênero são revisitados, a partir da investigação de cada partícipe do processo, pois é diante desse reconhecimento – da questão binária/não binária em gênero, afirmada através da roupa – que outras possibilidades de criação do figurino são acionadas. Por isso, a dinâmica da investigação, por intermédio do procedimento aqui levantado, não reconhece o corpo apenas como uma zona de sustentação da vestimenta, mas como um espaço de identificação das reiterações performativas em gênero.

Nos dois espaços laboratoriais de ensino do figurino que o dispositivo de ensino figurino TransAverso foi usado junto aos(as) alunos(as), o corpo nunca foi percebido como apenas um receptor da criação vinculada ao figurino, ou seja, ele era identificado como um espaço performativo do gênero e também como campo preciso para o entendimento operativo que articula figurino, gênero e corpo que a acepção de figurino TransAverso busca empregar.

Ao falar sobre o corpo e suas apropriações com as condições propostas na pesquisa, me vinculei com as ideias colocadas no close 8 do livro *Gênero expandido: performance e contrassexualidade* intitulado “Seis propostas para os corpos deste milênio” de autoria de Danilo Patzdorf. No referido

texto, o autor desenvolve as questões que se apresentam como indagações pertinentes para pensar os desafios lançados ao corpo na virada do milênio, empreendendo assim caminhos para as redes de negociações entre corpo, sexualidade, gênero, desejo, prazer e sexo. A partir das dúvidas lançadas por Ítalo Calvino sobre o futuro dos livros no seu último texto, intitulado “Seis propostas para o próximo milênio”, escrito em 1984, Parzdorf faz sua investida ao pensar o corpo na mesma projeção dada por Calvino, ao substituir a palavra livro pela palavra corpo, e ao mirar outras ligações emergenciais ao nosso tempo.

[...] se trocássemos a palavra livro por corpo na citação acima, teríamos uma semelhante interrogação que vários autores da mesma época faziam acerca do corpo: qual o destino do corpo na era tecnológica dita pós-industrial? O milênio que fundou-se viu o surgimento e a expansão da forma ocidental e naturalizada do corpo, essa configuração que nos é familiar e que corresponde aos limites da pele (PATZDORF, 2018, p. 145).

Pensar o corpo na efetivação dos desafios gerados para o próximo milênio é questionar como esse espaço é estruturado por meio de discursos fechados e baseados em estruturas heterossexuais que acabam por excluir outras experiências e vivências que estão distantes dessa delimitação. Nesse sentido, o autor nos aponta que o avanço para essas questões está no destaque da norma para que assim possamos estabelecer estratégias de subversão.

[...] a questão que este texto quer sublinhar é que nossa concepção ocidental e moderna de corpo é toda produzida por um discurso europeu e heterossexual, o qual, contemplando uma maioria normalizada, não apenas desconsidera, mas também exclui toda a miríade de possibilidade expressiva e subjetivas dos corpos e das sexualidades de uma dita minoria que não pode (ou não quer) vivenciar o mundo a partir de tais premissas (PATZDORF, 2018, p. 145).

Neste aspecto, as experiências criativas de ensino atreladas à produção do figurino TransAverso me fizeram perceber – enquanto condutor da pesquisa – que as subjetividades dos corpos – atreladas às reflexões em gênero – das pessoas envolvidas na pesquisa foram importantes nas ações desenvolvidas, que ocorreram no próprio movimento gerado pela pesquisa, e que de outra forma talvez não seriam percebidos, sobretudo, em práticas de ensino do figurino cênico. Ainda, os processos investigativos da pesquisa aconteceram, principalmente a partir das vivências de pessoas cis<sup>9</sup>.

Judith Butler (2003) em sua obra *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*, empreende vias para pensarmos a estruturação do gênero e apresenta algumas narrativas de desmonte de cada uma delas. Ao propor inúmeras questões por meio de sua obra, a filósofa revisita as obras de Michel Foucault (1926-1984) e John Austin (1911-1960), e postula suas percepções desenvolvendo algumas aberturas para a categoria de gênero. Para Butler, não existe condição de existência do gênero apenas no reconhecimento validado pelo sexo, ambos são definições não naturais para a filósofa. Para sua construção argumentativa, a autora distancia a relação sexo e gênero.

Se o gênero são os significativos culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gênero culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpo masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problemáticamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24).

As primeiras ideias da autora foram apresentadas ao coletivo de alunos(as) em uma aula realizada por mim de Introdução de Teoria Crítica do Gênero por meio de teóricos(as) *Queer*, logo nos primeiros encontros. A intenção era que a inserção dos teóricos(as) na linha crítica discursiva do gênero ajudasse no processo de localização dos(as) discentes com as teorias críticas do gênero para que, a partir dessas aproximações, pudéssemos construir alinhamentos com as intervenções subversivas do estudo sobre o figurino.

Ao se debruçar nesse complexo emaranhado de conexões, a filósofa norte-americana Judith Bulter (2003) nos apresenta uma definição que nos abre uma via de possibilidade de observar o condicionamento em gênero por meio de atos e ações que compartimentam a visão binária de representação do indivíduo, algo que ela define como performatividade de gênero. Segundo a filósofa:

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função do discurso decididamente social e político, da regulação pública da fantasia do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a “integridade” do sujeito (BUTLER, 2003, p. 194).

Ao enveredar por longas incursões, a filósofa chega ao ponto de entender que o gênero é a repetição estilizada de atos, e é nesse sentido que podemos aproximar essa reiteração de atos, em virtude da compartimentação do gênero em formas binárias e fixas, aos aspectos performativos que são empreendidos sob a roupa como mais uma estratégia para que essa ordem normativa ocorra dentro dos padrões estabelecidos e orientados por efeitos heteronormativos. Ao definir essa instância como reguladora da ordem social de pensar o indivíduo, a autora ainda proclama a distinção entre expressão e performatividade.

A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira a uma ficção reguladora. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performance sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanente também são constituídas, como parte das estratégias que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 200).

É exatamente adentrando a instância do “gênero performativo” que encontrei filiações que me ajudaram, enquanto professor condutor da pesquisa, a propor espaços e possibilidades de ensino sobre figurino que tangenciem, de forma crítica, a questão binária em gênero. O que Judith Butler nos sinaliza é que a instância do performativo descreve essas barreiras binárias, logo, o que nos interessa nos limites dessa investigação sobre figurino é entender como esses agenciamentos são *a priori* reconhecidos pelos estudantes ligados com a investigação, e de como eles(as) diante dessa constatação constroem possibilidades de pensar o figurino para além de uma condição binária em gênero.

### **Mobilização nº 3: o avesso da roupa enquanto constância investigativa do processo de ensino**

Toda a constatação levantada no encadeamento da pesquisa esteve focada na ideia da roupa como código social desenvolvido com bases nos estudos de composição da vestimenta e seus entrelaçamentos aos processos criativos direcionados ao figurino. Entendo que o vestuário, sobretudo, ocidental, se estrutura por códigos binários em gênero que em articulação com o corpo acaba por projetar composições atreladas a dimensão do gênero performativo.

Apesar de reconhecer que a condição fixa da pesquisa realizada com os(as) alunos(as) se encontra ligada à produção e ensino do figurino, desenvolvi, neste estudo, aproximações entre vestimenta social e produção de figurino. Ao fazer tal aproximação, observei, ao olhar o comportamento dos(as) alunos(as), que tal possibilidade de encontro pode gerar infinitos discursos sobre gênero e roupa e que puderam ser mais bem percebidas no âmbito da criação artística. Observei também que negligenciar esse espaço de contato, diante dos limites e objetivos que se apresentavam à minha pesquisa, poderia, de algum modo, anular o potencial teórico, prático e artístico promovido nos ambientes de ensino do figurino TransAverso.

O livro *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas* de Dianna Grande, socióloga da cultura e da arte, nos aponta que a vestimenta desenvolve representações simbólicas e sociais, sobretudo, na construção da identidade do indivíduo.

O vestuário, sendo uma das formas mais visíveis de consumo, desempenha um papel da maior importância na construção social da identidade. A escolha do vestuário propicia um excelente campo para estudar como as pessoas interpretam determinada forma de cultura para seu próprio uso, forma essa que inclui normas rigorosas sobre a aparência que se considera apropriada num determinado período (o que é conhecido como moda), bem como uma variedade de alternativa extraordinariamente rica. Sendo uma das mais evidentes marcas de status social e de gênero – útil, portanto, para manter ou subverter fronteiras simbólicas –, o vestuário constitui uma indicação de como as pessoas, em diferentes épocas, veem sua posição nas estruturas sociais e negociam as fronteiras de status (GRANE, 2006, p. 21).

Ao pontuar essa demanda da vestimenta, a autora abre possibilidade para pensar o que chamarei de avesso da roupa: um processo de investigação que pretende examinar melhor quais são as estruturas que desenvolvemos ao postular o estado fixo do gênero por meio da vestimenta, locali-

zando seus arranjos sociais e pensando a partir deles conduções mais flexíveis e elaborações mais distantes das demarcações que podem ser tangenciadas por acordos binários em gênero que ressaltam certa rigidez performativa do gênero no agenciamento da roupa.

A investigação individualizada sobre a vestimenta e suas demarcações em gênero foram realizadas para que o encaminhamento da pesquisa pudesse aproximar os(as) alunos(as) de uma possibilidade de investigação e criação que relacionasse gênero e vestimenta no espaço da criação do figurino. Essa etapa foi uma proposição pedagógica que fiz enquanto condutor da pesquisa para acessar níveis de compreensão dos(as) alunos(as) que o estudo de gênero, no nosso trabalho em específico de criação de figurino, poderia partir das narrativas, vivências e relações que mantemos com as nossas roupas.

É por meio de uma investigação subjetiva de ensino, e quase que individual, atrelada à produção de sentido, que pude observar que a amplitude do vestir ganhava espaço criativo na condução do conceito operativo de figurino TransAverso, pois uma das nossas principais referências, ao elaborar o figurino, era entender de forma crítica em gênero a função social da vestimenta na projeção binária em gênero. A vestimenta, assim, nomeia categorias de sujeitos, projetando produções binárias em gênero de identificações, ou seja, reconhecer potências no espaço investigativo do avesso da roupa foi um dos papéis da condução pedagógica do referido conceito, ainda que essa projeção de imagem seja feita na perspectiva do figurino.

Outro aspecto relevante para esta investigação foi entender, nos dois laboratórios de ensino da pesquisa, que a vestimenta não é apenas um objeto que cobre o corpo do sujeito no cunho social, resguardando a sua vida ao proteger seu corpo das intempéries. Ela é, sobretudo, com o advento da moda, um objeto que potencializa valores contidos nas relações de poder reguladas no desenvolvimento social.

A partir dos apontamentos do semiótico italiano Umberto Eco, no capítulo intitulado “O hábito fala pelo monge” publicado no livro *Psicologia do vestir*, levei o coletivo dos(as) alunos(as) dos dois ambientes laboratoriais de ensino da pesquisa a perceber como a vestimenta é um emaranhado de signos que reverberam mensagens, definem condutas e projetam imagens a serem decodificadas no ambiente do convívio social. Segundo Eco:

É claro que a roupa serve principalmente para nos cobrirmos com ela. Mas basta fazer uma autoanálise, honestamente, mesmo breve, para verificarmos que, no nosso vestuário, o que serve realmente para cobrir (para proteger do calor ou do frio e para ocultar a nudez que a opinião pública considera vergonhosa) não supera os cinquenta por cento do conjunto. Os restantes do cinquenta por cento vão da gravata à bainha das calças, passando pelas bandas do casaco e chegando até às solas dos sapatos – e isto se nos detivermos ao nível puramente quantitativo, sem entender a investigação aos porquês de uma cor, de um tecido, de uma felpa, ou de umas riscas em vez de um tecido ou de uma cor uniforme (ECO, 1989, p. 7).

No trabalho desenvolvido junto aos(as) alunos(as), partimos da ideia de que a vestimenta dialoga diretamente com o corpo, com a classe social, com as condições climáticas, e com os marcadores de gênero e sexualidade do sujeito. Sendo assim, nos dois laboratórios de ensino sobre figurino envolvidos na investigação descrita neste artigo, tal ideia é percebida como instância mobilizadora de ensino vinculada à produção de figurino por entender que as condições binárias em gênero atravessam tanto a vestimenta social como os atos criativos vinculados a elaboração do figurino cênico.

Partindo das visões de Eco (1989) a restrição de entender a vestimenta sedimentada em código, reconhecendo sua função enquanto forma comunicacional, está na divisão “do que serve para e do que diz que”. Para o pesquisador, de certa forma, uma instância não invalida outra. O autor nos traça uma linha argumentativa que entende que tudo que nos é apresentado tem uma serventia e nos traz uma parcela de discurso, seja ele subversivo ou condicionante da situação hegemônica, mas que é importante perceber as delimitações de cada posição. A composição diferenciada dada pela vestimenta é uma instância codificada, ou seja, comunicativa, e isso não pode ser desprezado ao ponto de entender que a serventia da roupa anula o argumento que ela afirma, seja ele qual for. Pelo contrário, é na própria roupa que algumas culturas mostram o rascunho do sujeito ali inserido.

A roupa em qualquer circunstância é colocada como linguagem que atravessa não apenas os usos, mas, sobretudo, as atribuições que essa vestimenta vincula. Para Eco, o vestuário, portanto, “fala” e é levado por esse percurso argumentativo de reconhecer a vestimenta como linguagem comunicativa que novas questões aparecem enquanto espaços discursivos, na medida em que essa “fala” também nos ajuda a entender de que forma a “fala” se corresponde com o gênero. Logo, é neces-

sário desvendar as mensagens que o vestuário sedimenta e perceber em quais vias elas nos codificam em posições binárias em gênero, e como podemos de alguma forma propor alguma subversão, pois:

a linguagem do vestuário, tal como a linguagem verbal, não serve apenas para transmitir certos significados, mediante certas formas significativas. Serve também para identificar posições ideológicas, segundo os significados transmitidos e as formas significativas que foram escolhidas para os transmitir. (ECO, 1989, p. 17).

A partir das ideias apresentadas por Eco e Grane nos perguntamos enquanto coletivos de pesquisadores(as) visuais ligados a criação de figurino: quais são os discursos produzidos nos atos de trajarse? Em que medida esses atos reforçam e em que medida resistem às normas de gênero? Uma das propostas da pesquisa é refletir que, se o vestuário é uma linguagem, como ela pode ser articulada para subverter o binarismo de gênero e criar trânsitos entre outros polos, realçando o gênero como uma construção mais fluída e transitória por meio do figurino? Em que medida o ensino do figurino emprega valores sociais e semióticos ligados à vestimenta social?

Em vista disso, percebi por meio dos diálogos desenvolvidos em sala de aula com os (as) alunos (as) que para eles pensar a vestimenta social a fim de construir um argumento que será refletido na produção do figurino teatral não perpassa apenas em identificar os códigos presentes na vestimenta, mas entender em que rede de argumento esses códigos estão inseridos e, sobretudo, quais ideias eles sustentam. Pensar a vestimenta na relação com o gênero é destacar as opressões e cerceamentos que tal envolvimento expressa a partir de uma dimensão discursiva lançada pela subjetividade.

#### **Mobilização nº 4: estudos *Queer* enquanto base desestabilizadora do processo criativo de ensino**

Os estudos *Queer* – como agenciador teórico em gênero – me ajudaram a mobilizar espaços de ensino do figurino pela ordem da diferença. Logo, no percurso de ensino que foi relacionado a este texto, qualquer termo que não permita fluidez de gênero foi anulado pela condução pedagógica. As negociações que foram estabelecidas no ambiente de ensino foram mediadas pelo reconhecimento da diferença, como ponte de contato para novos campos de relações – que foram desenvolvidos, sobretudo, nos espaços entre gênero, vestimenta, corpo e figurino.

Outro arcabouço teórico que me ajudou a pensar as normativas dadas ao gênero, e sua construção performativa mais próximas das vivências localizadas nos trópicos do sul do mundo, foi a linha epistêmica lançada pela perspectiva do *Queer of Colours*<sup>10</sup>. Tal episteme me ajudou a sedimentar o entendimento discursivo de classe, raça e gênero de forma imbricada para que assim no ambiente de ensino e produção do figurino essa relação fosse ativada pelo coletivo dos(as) alunos(as), até por este estudo se localizar em um Estado do Brasil – Maranhão – onde se tem uma das maiores populações negra do país.

Para o sociólogo afrodescendente, Roderick A. Ferguson, autor do livro *Aberrations in Black*, a teoria *Queer of Colours* intersecciona lugares de fala caros e necessários para novos contatos fora do contexto norte-americano.

Interrogação das formações sociais em termos de intersecções de raça, gênero, sexualidade e classe, com o interesse particular em destacar como essas formações correspondem ou divergem de ideais e práticas nacionalistas. A análise *Queer of Colour* é uma empresa heterogênea que deriva do feminismo das mulheres não brancas, de análises materialistas, da teoria pós-estruturalista e da crítica queer (FERGUSON, 2003, p. 147, tradução nossa).

Pensar um estado de relações compreensivas entre os limites discursivos dados pela teoria *Queer* postulada por autoras americanas e europeias, e notar as aberturas de diálogos complementares dadas pelas perspectivas *Queer of Colours*, é demandar movimentos de compartilhamentos no ambiente de ensino entre ambas as linhas teóricas reconhecendo seus pontos de aproximação e distanciamentos, não as colocando em processos de sobreposição, mas propondo aberturas que chamarei de contaminação que favorecem o percurso de pesquisa que construí ao longo da investigação prática de ensino do figurino TransAverso.

No artigo “Descolonizar a sexualidade: Teoria *Queer of Colours* e trânsitos para o sul”, as pesquisadoras Caterina Alessandra Rea e Lizzie Madalena Santos Amâncio descrevem como a teoria se apresenta e a quem ela se fideliza ao pinçar aspectos de ambas as abordagens.

Para a teoria *queer* as minorias sexuais deveriam permanecer em um lugar estratégico de luta resistindo à tentação de se uniformizar e se integrar ao confronto da maioria e da sociedade capitalista, como um todo. A teoria *queer* baseia-se na politização da dissidência sexual e das sexualidades contra-hegemônicas e defende uma política das identidades não essencializadas. A identidade tem um valor estratégico para formular reivindicações radicais, para pautar ações políticas, mas ela deve ser

considerada como uma construção dinâmica e mutável, sempre historicamente transformada e renegociada, e não como uma realidade estável, fixa e natural. Ela é uma estratégia e não uma essência. Nesse sentido, a identidade *Queer* afirma-se enquanto oposição à norma estabelecida e dominante, seja a norma heterossexual, a norma de branquitude, ou o cânone ocidental e burguês (REA; AMANCIO, 2018, p. 4).

Para pensarmos em processo criativo que fragilizasse a idealização do gênero enquanto categoria fixa, a teoria *Queer* foi utilizada em todos os dois laboratórios de pesquisa justamente para nos levar a criação visual que desenvolvesse rastros de um novo pensamento na relação gênero, vestimenta e figurino.

O estudo de Richard Miskolci publicado no livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* nos apresenta uma análise da oposição entre os termos “diversidade” e “diferença” na perspectiva em gênero em que “o termo ‘diversidade’ é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas” (MISKOLCI, 2016, p. 15). Para o autor, enquanto a “diversidade é cada um no seu canto”, no âmbito da diferença os cantos são subtraídos dando lugar à potência das relações que o reconhecimento do sujeito da diferença pode desenvolver.

Uma das mais importantes teóricas – que elabora outras narrativas *Queer* ao ponto de desenvolver uma genealogia não branca descrita por uma perspectiva intitulada como *Queer of Colors* – é a pesquisadora Gloria Anzaldúa, que também foi uma das autoras apresentadas os(as) alunos(as) dos dois laboratórios de ensino da pesquisa. A autora apresenta uma condição transitória de existências, por meio de sua escrita que tenciona raça, gênero e classe. Desenvolvendo, assim, um dos primeiros registros críticos *Queer* nos escritos acadêmicos norte-americanos.

Como mestiza, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a queer em mim existe em todas as raças). Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/a outro/a e ao planeta. Soy un amasamiento,

sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados (ANZALDÚA, 2005, p. 707).

Anzaldúa questiona todas as paragens identitárias sociais que, em alguma medida, podem sintetizar sua existência de forma fixa e imutável. O lugar que Gloria Anzaldúa aciona como dispositivo de resistência aos padrões sociais e políticos em sua maioria branco, hétero e eurocentrado de reconhecimento é acionado pelo termo *mestiza*. A teórica acaba por colocar no termo toda sua força de demarcação que aciona um combate político social, em que a negociação com as identidades é uma constância entre repulsa e aconchego através dos modos de representação.

Gloria Anzaldúa nos apresenta um olhar sobre o reposicionamento que a preposição *mestiza* aponta para o entendimento que o debate a partir da margem, ou tomando a margem em relação ao centro, nos coloca ao criticar as convicções sobre o patriarcado branco.

Contudo, não é suficiente se posicionar na margem oposta do rio, gritando perguntas, desafiando convenções patriarcais, brancas. Um ponto de vista contrário nos prende em um duelo entre opressor e oprimido; fechados/as em um combate mortal, como polícia e bandido, ambos são reduzidos a um denominador comum de violência. O “contraposicionamento” refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante e, por isso, é orgulhosamente desafiador. Toda reação é limitada por, e subordinada à, aquilo contra o qual se está reagindo. Porque o “contraposicionamento” brota de um problema com autoridade – tanto externa como interna – representa um passo em direção à liberação da dominação cultural. Entretanto, não é um meio de vida. A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia. Ou talvez decidamos nos desvencilhar da cultura dominante, apagá-la por completo, como uma causa perdida, e cruzar a fronteira em direção a um território novo e separado. Ou podemos trilhar uma outra rota. As possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidido agir, em vez de apenas reagir (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

Ao investigar a história dita como oficial, pontuando desconfiança aos seus recortes e falas, identificamos outros marcos históricos não mencionados nas publicações autorizadas como condição de saber. A fala da intelectual negra Sojourner Truth proferida em 1851 ao participar da Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos EUA, é destaque dessa nova história. No livro *Lugar de Fala*, a filósofa Djamila Ribeiro retoma o discurso de Truth para destacar que o questionamento direcionado a universalização da categoria mulher já vinha sendo realizado pelo movi-

mento de estudo negro bem antes do reconhecimento e visibilidades dados a teóricas brancas, como podemos perceber no discurso intitulado “E eu não sou uma mulher?” da abolicionista afro-americana Sojourner Truth.

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem cabeça, como é mesmo que chamam? (Uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”) É isso aí, meu bem. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isso. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisa para dizer (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2019, p. 19)

Pode-se observar que Sojourner, por meio dos seu discurso, põe em xeque a condição essencialista da identidade mulher, questionando os presentes na conferência, sua condição de mulher diante das definições sociais restritamente branca que não a fazem se reconhecer nos espelhos das condições de igualdade que eles postulam: “Truth, já em 1851, desafiava o modo pelo qual as representações do feminismo estavam sendo concebidas e, na prática, tentava restituir humanidades negadas” (RIBEIRO, 2019, p. 22).

A operacionalização *Queer* no espaço de ensino da mobilização operativa de ensino do figurino TransAverso foi quase que uma ação de “desobediência de gênero” (LEAL, 2018) onde o indivíduo, ao reconhecer a dinâmica do centro que se estabelece por questões binárias, subscreve seus

contornos subjetivos não mais observando a dinâmica entre centro e periferia, mas potencializando as formas de existência que avançam e que acabam por atravessar os acessos comuns e cisgênero de existência na ordenação simbólica de reconhecimento das coisas e sujeitos.

Nos espaços de convívio e abrigo do referido conceito vinculado a prática de produção de figurino, a questão *Queer* se apresentou nos locais de ensino e debate junto dos(as) alunos(as) enquanto via epistemológica de questionamento das normas vigentes em gênero e sexualidade, sobretudo, pautadas por uma perspectiva crítica aos modos de representação da roupa e suas mobilizações no campo criativo do figurino.

Pensar na mobilização do conceito de figurino TransAverso como possibilidade didática que se propõe a investir na dimensão do gênero, partindo da territorialidade corporal em aliança com a roupa e, logo em seguida, projetada no figurino, é pensar em diversas redes de contatos que são acionadas para que a materialidade investigatória seja implementada ao final do processo como uma imagem que privilegia desvios de gênero, frente a composição binária diante da confecção e representação de um figurino.

### **Considerações finais ou espaço de possíveis reverberações do artigo**

Pensar zonas de ocupação e práticas de processos de hackeamento de estruturas, falas, posturas e práticas de ensino lidos e percebidos como normativos perpassa também por espaços de criação do campo artístico, seja ele dança, teatro, performance, circo, ou aquelas que definimos como artes híbridas no sentido mais amplo que podemos entender o conceito. Dessa forma, o percurso em rastro, construído por etapas que se entrecruzam, desenvolvido neste artigo foi uma tentativa de realizar mais uma ocupação corrosiva que é acionada por uma operacionalização conceitual intitulada de figurino TransAverso que se estrutura em uma prática de ensino sobre/entre/com o figurino teatral, aspecto visual por vezes minimizado nas pesquisas acadêmicas em teatro.

Ao longo do artigo você leitor(a) passa por assentamentos teóricos e práticos que constroem o que chamo de zona corrosiva do ensino do figurino cênica, tanto na sua feitura quanto na sua visualização, pois a potência do trabalho encontra-se exatamente na união dos sujeitos – aqui representados pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) com o processo de ensino – como um conjunto de cons-

trutores visuais da “obra” cênica inconformados com algumas formas, meios e estruturas engessadas que estatizam discursos visuais em composições binárias findadas a uma única representação.

Desse modo, no ambiente de ensino, por meio da ativação do conceito de figurino TransAverso, pude verificar enquanto professor, pesquisador e condutor que, além de ativador crítico, a produção e utilização do conceito para pensar figurino teatral acaba, de forma direcionada, instaurando diálogos potentes sobre corpo, gênero, sexualidade e vestimenta no escopo do ensino e investigação sobre figurino.

Pautar a discussão em gênero, e seus desdobramentos, por meio de um aspecto visual, que faz parte da criação cênica, é um dos estados valiosos projetado pelo referido conceito, pois você percebe que a ativação crítica do gênero não se faz pela atuação, não se faz pela representação, não se constrói pela dramaturgia, ela acontece pela investigação visual atrelada ao figurino por vias indagatórias da diferença por meio de processo de ensino e criação artística.

Atrelar toda a articulação teórica e prática descrita neste artigo à rede de ensino cênico, tanto no nível de graduação quanto no nível de formação técnica em artes cênica, só mostra como nós professores(as) podemos propor imagens, formas e meios de rupturas do binário de gênero a partir de agenciamentos de ensino oriundos das nossas práticas educacionais sejam elas ligadas a qualquer eixo criativo da cena contemporânea cênica.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. **La conciencia de la mestiza**: rumo a uma nova consciência. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, V. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.
- BUTLER, Judith, **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- ECO, Umberto. O hábito fala pelo monge. *In*: ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. Tradução José Colaço. São Paulo: Editora Assirio e Alvim, 1989.
- FERGUSON, Roderick. **Aberrations in Black**: Toward a Queer of Color Critique. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.
- GRANE, Diana, **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. Tradução Cristina Coimbra. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientação sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília: [s. n.], 2012.
- LEAL, Dodi. **Performatividade transgênera**: equações poéticas de reconhecimento recíproco na recepção teatral. 2018. 534 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- PATZDORF, Danilo. Seis propostas para os corpos deste milênio. *In*: LEAL, Dodi; DENNY, Marcelo (org.). **Gênero expandido**: performance e contrassexualidades. São Paulo: Annablume, 2018.
- REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena. **Descolonizar a sexualidade**: teoria Queer of Colours e trânsito para o sul. Caderno Pagus, v. 53, p. 1-38, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SILVA, Amabilis de Jesus da. **Figurino-Penetrante**: um estudo sobre a desestabilização das hierarquias em cena. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- SILVA, Amabilis de Jesus da. Figurino, inércias, deslocamentos: como dar uma “pinta” por aí. *In*: VII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM ARTES CÊNICAS. 2012. Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABRACE, 2012.
- VIANA, Fausto; PEREIRA, Dalmir. **Figurino e cenografia para iniciantes**. São Paulo: Estação das Cores, 2015.

---

PEREIRA, Jurandir Eduardo. **Figurino TransAverso: processos de rupturas em gênero na criação e ensino do figurino cênico**.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41771>>

## NOTAS

---

1 Irei me referir sempre a cena cênica ao longo do texto quando estiver falando de forma mais geral sobre a produção de figurino para não localizar a cena artística apenas ao campo de criação do teatro. A produção do figurino abriga diversas áreas da produção artística, e esta minha escolha é de algum modo uma ação (ainda que talvez não seja a mais eficaz) para de alguma maneira ampliar as vias de recepção do leitor para o campo de criação e uso do figurino.

2 Laboratório de pesquisa vinculado ao departamento de Artes Cênicas (DEARTC-UFMA). As atividades do LABTC são realizadas no contraturno das aulas do curso de Licenciatura em Teatro, ocupando assim o período da tarde.

3 Disciplina ofertada no oitavo período do curso de Licenciatura em Teatro com a seguinte ementa: prática de direção e montagem de espetáculos teatrais. Processos de concepção de espetáculos e criação da encenação evidenciando os aspectos gerais da direção teatral: concepção de encenação e sua adaptação para o exercício teatral.

4 Ver a dissertação de Gilberto dos Santos Martins intitulada “Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM): memórias, reflexões e desafios da formação de ator no Maranhão (1997- 2007)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFU.

5 Disciplina ofertada a alunos(as) do sétimo período do curso técnico em Artes Cênicas.

6 Laboratório de Pesquisa sobre Traje de Cena – espaço-laboratório do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

7 Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM), localizado na cidade de São Luís (MA).

8 A prática realizada em cada campo de ensino que abrigou o espaço de desenvolvimento da pesquisa esteve vinculada ao eixo de formação de cada espaço educativo teatral. No campo de atuação da pesquisa no CACEM, o ensino era vinculado a estudantes de artes cênicas por meio da disciplina de caracterização. Já no campo do curso de Licenciatura em Teatro, a prática da pesquisa esteve vinculada ao espaço do Laboratório de Pesquisa sobre Traje de Cena (LABTC-UFMA).

9 Desenvolvo o entendimento da palavra Cis a partir dos apontamentos colocados por Jaqueline Gomes de Jesus no livro *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos* onde a pesquisadora coloca que “chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que identificam com o gênero lhe foi atribuído quando ao nascimento” (JESUS, 2012, p. 10).

10 É um movimento teórico que demanda uma aplicabilidade do termo *Queer* respeitando e reconhecendo todas as interseccionalidades, observando suas rupturas e possibilidades de negações diante dos contextos em que atua. As(os) pesquisadoras(es) ligadas(os) a esse movimento teórico, que sua maioria são latino-americanas, conduzem críticas a atos de colonizações da perspectiva *Queer* norte-americana.

# O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola

*The teacher-queer in the classroom: letters about  
the work of teacher of theater in school*

*El profesor-maricón en el clase: cartas sobre el  
trabajo del docente de teatro en la escuela*

Túlio Fernandes Silveira

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: tulio.fs@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6747-1443>

Heloise Baurich Vidor

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: heloisebvidor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4338-816X>

## RESUMO:

Este texto ensaístico apresenta parte de uma pesquisa realizada acerca do tema do ofício do professor de teatro, focalizando o professor-viado em sala de aula. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão de curso do autor, orientado pela autora, materializando-se em um diálogo epistolar e pedagógico entre dois professores de teatro, um recém-formado e outro professor universitário, considerado inspirador no caminho de formação do autor. O formato epistolar, alinhado ao método cartográfico (MATTAR, 2017), ajudou a abrir espaço para pensar sobre o impacto da figura de um professor LGBTQIA+ à frente de processos artístico-pedagógicos em teatro na escola descolarizada contemporânea (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021). Em diálogo com autores(as) como Freire (2019), Larrosa (2017, 2019), Louro (2003), Masschelein e Simons (2021), é refletido sobre essas temáticas e finaliza-se colocando outras questões urgentes a serem confrontadas, ampliando a discussão.

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloise Baurich. O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

**Palavras-chave:** *Pedagogia das Artes Cênicas. Teatro na Educação. Escola. Professor LGBTQIA+. Diálogo epistolar.*

**ABSTRACT:**

This essay presents part of a research carried out on the theme of the role of the theater teacher, focusing on the teacher-queer in the classroom. This is an excerpt from the author's course conclusion work, guided by the authoress, materializing in an epistolary and pedagogical dialogue between two theater teachers, one recently graduated and the other university professor, considered inspiring in the author's training path. The epistolary format, aligned with the cartographic method (MATTAR, 2017), helped to open space for to think about the impact of the figure of an LGBTQIA+ teacher at the forefront of artistic-pedagogical processes in theater in the contemporary unschooled school (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021). In dialogue with authors such as Freire (2019), Larrosa (2017, 2019), Louro (2003), Masschelein and Simons (2021), it reflects on these themes and ends by posing other urgent questions to be confronted, expanding the discussion.

**Keywords:** *Pedagogy of Performing Arts. Theater in Education. School. LGBTQIA+ teacher. Epistolary dialogue.*

**RESUMEN:**

El presente ensayo presenta parte de una investigación realizada sobre el tema del rol del profesor de teatro, con foco en el profesor-maricón en clase. Es un extracto investigativo del trabajo de conclusión de curso del autor, guiado por la autora, materializándose en un diálogo epistolar y pedagógico entre dos profesores de teatro, uno recién egresado y el otro profesor universitario, considerado inspirador en el camino formativo del autor. El formato epistolar, alineado con el método cartográfico (Mattar, 2017), ayudó a abrir espacios para reflexionar el impacto de la figura de un docente LGBTQIA+ al frente de los procesos artístico-pedagógicos en teatro y en la *escuela no escolarizada* contemporánea (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021). En diálogo con autores como Freire (2019), Larrosa (2017, 2019), Louro (2003), Masschelein y Simons (2021), se reflexiona sobre estos temas terminando con el plantear de otras cuestiones urgentes de confrontación, ampliando la discusión.

**Palavras chave:** *Pedagogía de las Artes Escénicas. Teatro en la Educación. Escuela. Docente LGBTQIA+. Diálogo epistolar.*

## Introdução

O Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> *Navegações entre arte e docência: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro* (2022), defendido na Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), teve como principal objetivo refletir ensaísticamente sobre o ofício de professor(a) de teatro. Inspirado pelo professor espanhol Jorge Larrosa (2017), escolhi fazer um elogio ao(à) professor(a) de teatro, entendendo a palavra “elogio” no seu duplo sentido: de uma “escrita sobre uma tumba ou sobre uma imagem com a intenção de louvar ou elogiar o defunto” (LARROSA, 2017, p. 10), ou seja, ressaltando suas virtudes, mas também cantando o seu fim. Apropriei-me desse pensamento para elogiar a figura do(a) professor(a) de teatro, sabendo que nossa profissão está sendo constantemente acusada, reprimida ou vista com descaso e desconfiança<sup>2</sup>. Em relação ao ensino de Arte, a situação não ocorre de modo diferente, ao contrário, a disciplina é corriqueiramente colocada à prova e sua importância sendo diminuída, cabendo ao(à) professor(a) firmar, exaustivamente, a linguagem como área de conhecimento e lutar por uma permanência do teatro nos contextos educacionais, principalmente na instituição Escola.

Realizei, então, diálogos epistolares com professores(as) que me formaram para pensar a docência em teatro na escola, junto a referências de autores da educação. Quanto ao procedimento de investigação, executei uma ação poética de troca de cartas com três professores(as) de teatro que ministraram aulas durante meu processo de formação na educação básica e na educação superior e que julguei inspiradores em minha trajetória até então. Tinha como intuito dialogar por meio de cartas e posteriormente analisá-las, buscando vestígios sobre o tema da pesquisa: os modos e maneiras de ser professor(a) de teatro em sala de aula. Parafraseando Jorge Larrosa (2019), voltei-me para a seguinte pergunta: mas o que é isso de ser professor(a) de teatro?

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

Dentre as cartas trocadas, escolhi compartilhar aqui o diálogo que tive com o Professor-Viado<sup>3</sup>, em que emergiram discussões sobre pessoas dissidentes sexuais à frente de processos pedagógicos, entre outras questões que envolvem o ensino do teatro na escola.

## As regras do jogo

Como o jogo da navegação funcionou: escrevi uma carta para três professores(as) de teatro escolhidos(as) para participarem desse processo investigativo, chamo-as de *Cartas Destinadas*. Para a entrega das epístolas utilizei algumas materialidades na troca de cartas, por exemplo: um mapa de bordo, que guiava os(as) destinatários(as) para as regras do jogo; nele havia também um áudio-guia que era acessado através de um QR-Code pelo(a) professor(a) contatado(a), que por sua vez propunha uma ambientação e condução para adentrar na atmosfera do trabalho; também a indicação de escuta de um livro de literatura – cada professor(a) recebeu um livro diferente que de alguma forma se conectava com as temáticas das cartas; a *Carta Destinada*, redigida a mão, que estava em um envelope e, por último, outro envelope e folhas que convidava eles e elas a uma resposta em carta. A imagem a seguir (Fig. 1) mostra as materialidades do pacote enviado:



Fig. 1. Envelope com as materialidades e a *Carta Destinada* ao Professor-Viado.  
Fonte: Acervo pessoal do autor.

Após a chegada das *Cartas Recebidas* – respostas dos(as) professores(as) às *Cartas Destinadas* escritas por mim –, os vestígios encontrados foram colocados em reflexão junto aos autores referenciais, (re)pensados agora em outras cartas, endereçadas de forma aberta a esses(as) professores(as) – intituladas de *Cartas Abertas*. Todas essas nove cartas<sup>4</sup> foram transcritas digitalmente para a versão digital do TCC. Para a versão física do trabalho, inspirado na cartografia, criei uma caixa com um mapa de bordo e um amontoado de cartas, que funcionava como um jogo.

Ao entender essa investigação como um fluxo inventivo, o método cartográfico me inspirou para criar materialidades em um diário de bordo do processo – como um mapa de navegação – misturando assim cartas remetidas e recebidas, diagramas de fluxos, relatos de orientação, poesias, entre outros. Sumaya Mattar (2017) sintetiza que com a cartografia pode-se utilizar a junção de diferentes linguagens, ocupando um mesmo espaço. Nas palavras da autora: a cartografia “possibilita a representação de um tema, objeto ou fenômeno, a organização e o encadeamento de conceitos, a comunicação de pensamentos e o desenvolvimento da imaginação” (MATTAR, 2017, p. 3280). Desse modo, a intuição, o fazer inventivo e a característica de fluidez estiveram presentes na pesquisa por conta desse pensamento não linear, suscitado pela cartografia.

Convido agora você, pessoa leitora, a embarcar junto a nossa tripulação nesse jogo e navegar entre uma parte desse amontoado de cartas, para pensar sobre o ofício de professor(a) de teatro, sobre o professor(a) LGBTQIA+<sup>5</sup>, tendo como guia a pergunta-dispositivo<sup>6</sup>: mas o que é isso de ser professor(a) de teatro?

### ***Carta Destinada ao Professor-Viado***

Tubarão, 12 de fevereiro de 2022.

Querido XXXXXXXX<sup>7</sup>,

Escrevo-te em busca de estar mais perto, de agradecer um tanto e de rememorar alguns momentos. Escrevo-te para saber se por aí também venta como aqui. Nesse momento, estou sentado em um banco de madeira nas dunas da praia onde passei a infância. Onde fica a casa de praia dos meus avós paternos. Estou bem por aqui, só um pouco apreensivo com a reta final do

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

curso. Na praia, sozinho, te escrevo. Estou aqui tentando cavar alguns buracos na areia para (re)construir minhas memórias com o teatro e com a Educação, como aqueles castelinhos de areia que fazia quando criança.

E você? Como está por aí?

Sentindo o vento forte por aqui e a areia fina nas minhas pernas, lembro da indicação de “sentir o espaço”. Juro que da próxima vez que tivermos a oportunidade de criar o espaço da praia em sala de aula, tentarei sentir mais esse vento aqui, pra mostrar mais e contar menos! Desculpa XXXXXXX, desculpa Viola<sup>8</sup>.

Quando decidi mudar de curso e ir para teatro, minha primeira troca de e-mail foi com o chefe de departamento da época; algo sobre a documentação para a matrícula. Naquele tempo, dias depois, participei de um festival da universidade antes mesmo de ser calouro oficial e foi a primeira vez que te vi. A bolsa de lado, óculos arredondados, esperando na fila para assistir uma peça. Não sabia eu que depois daquele dia nossas histórias estariam se cruzando de forma tão especial.

O professor das minhas aulas favoritas, das aulas de Teatro na Educação. Aquele que não podia sentar no chão por razões de saúde e que depois me pediu para levá-lo ao médico: “Tu dirige? Vou ficar grogue preciso de alguém para dirigir!!!”<sup>9</sup>. E foi nesse dia que conversamos sobre nossas famílias e a relação delas com nossa sexualidade.

Ei, sabia que você foi meu primeiro professor assumidamente gay? Acabei de constatar esse fato.

Muito além dos conteúdos estudados ressalto a identificação que eu senti (e sinto) em ter você como professor. “Será que um dia eu posso ser assim, então?” – me perguntava. Não precisaria continuar diminuindo ou escondendo meu “excesso de extroversão” (no caso, meu excesso de viadagem) para ser professor?... Na época, não estava consciente do quanto esse fato – de você ser meu primeiro professor gay – foi tão importante na minha trajetória de formação e também pessoal.

Ao ter contato com o livro “Viva as unhas coloridas!”<sup>10</sup> de Alicia Acosta e Luis Amavisca com ilustrações de Gusti percebo o quanto a escola pode ser esse lugar de opressão e, ao mesmo tempo, também pode ser esse lugar de acolhimento. Não a escola propriamente dita, claro, mas as pessoas que a constroem. De passo em passo, de livro em livro, de sala em sala, os professores, os estudantes, a comunidade escolar, a constroem. Lembro de você quando penso na metáfora do pintar as unhas, trazida no livro, me remete ao ser nós mesmos neste espaço, fazer o que gostamos, assim como João – e como isso pode ainda gerar consequências.

A aceitação dos pais, da professora e dos colegas ao longo do livro e o ato de também pintarem as unhas, como as de João, mostra a empatia pela diferença. Me pergunto: O que aconteceu atrás daquela porta da sala de aula para toda a turma pintar também as unhas? O que a professora propôs como dinâmica de ensino e aprendizagem?

É, era para a *igualdade* ser ponto de partida na escola, mas sinto que ainda temos passos longos para se caminhar na realidade. E nós, como professores, temos uma tarefa preciosa em nossas mãos.

Com isso, posso afirmar aqui que: ser você mesmo em sala de aula, XXXXXXX, me ajudou a ser mais eu. Obrigado por isso.

Coincidentemente ao realizar a primeira prática juntos no sistema socioeducativo, estando eu como bolsista do seu grupo de pesquisa<sup>11</sup>, o que nos fez abalar as “estruturas” causando arrepios em alguns funcionários da instituição foi simplesmente o fato de ser gay. Você, como um ótimo professor e orientador, não mediu esforços para me parar na universidade e conversar sobre o porquê deveríamos pausar as aulas de teatro naquele momento<sup>12</sup>. Eu, ainda afetado pelo acontecimento, não conseguia entender muito bem. Hoje percebo um ato seu de maestria como professor. Uma das minhas maiores lições que tive com você: não precisamos comprar todas as brigas e nem deveríamos (mesmo tendo essa vontade às vezes), há coisas maiores que isso. Neste caso, não ruir nosso trabalho dentro desses espaços. A minha experiência com o teatro em privação de liberdade me mostrou que nosso trabalho é lento, de passo em passo, de estratégia em estratégia. Assim, como o ato de construir uma escola que respeite e viva a diversidade.

Relembrei aqui no papel alguns momentos marcantes com o intuito de reviver de alguma forma essas memórias. Ao compartilhá-las com você pretendo aqui mais uma aula em diálogo, um espaço de troca a partir da escrita. Hoje me interessa saber mais sobre essas marcas que ficam em nós e que são deixadas pelos professores de teatro. Investigo neste momento os modos de ser professor.

Provoco você agora a pensar sobre o seu fazer professoral. Lanço alguns questionamentos como estímulo: Como você se vê professor? Como você se via professor? Quais os caminhos que você percorreu para construir o seu modo de ser professor de teatro? Quais memórias você tem de professoras e professores da sua trajetória que auxiliaram nessa construção do seu modo de fazer? Quais estratégias percebe que utiliza, que atravessa e marca seus estudantes? O que você percebe de extrema importância para o fazer do professor(a) de teatro?

Pretendo escutá-lo mais uma vez para continuar construindo meu caminho como professor, que ainda está no início. Te convido, agora, a redigir uma carta sobre os assuntos aqui mencionados. Lembre-se que as perguntas são somente estímulos, portanto sinta-se à vontade para escrever do seu modo.

Obrigado por me ensinar um tanto e me acolher um outro tanto.

Obrigado, XXXXXXXX.

Um beijo,

Túlio.

### ***Carta Recebida do Professor-Viado***<sup>13</sup>

Floripa, 07 de março de 2022.

Túlio, Amado,

Foi uma surpresa imensa e uma alegria receber sua carta-tarefa! Amei a proposta, adorei ver a leitura do livro e a imersão sonora, que nos convida a um mergulho, uma navegação, uma imersão.

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

Pensei muito se deveria fazer um rascunho dessa carta. Preferi não. Vamos aceitar o que acontecer, o fluxo dos pensamentos, os erros assumidos quando rabiscados em um papel.

Bom, lembranças de você e da sua turma eu tenho algumas... seja porque vocês presenciavam os momentos-XXXXXXX, seja por conta dos traumas pós-operatórios... eram vários momentos que não tinham como ser facilmente descartados... de você me recordo quando você me contou do seu curso anterior<sup>14</sup>, e eu imaginei de cara que não devia ter sido fácil encarar essa decisão, sobretudo perante a família. Isso me desperta admiração – as pessoas valorizam a obediência, mas eu tendo a apreciar a coragem!

Depois, a gente testemunhou a cena do fórum sobre LGBTfobia, na qual você pode atuar tão intensamente diante de sua mãe sobre um tema que te era tão profundamente caro! Foi um momento forte, seja pela questão que a Profa. Márcia enfrentava, seja por eu saber que havia essa tensão familiar envolvendo você ali<sup>15</sup>.

Desde cedo também você já havia sumido para si o papel central que a educação teria no seu futuro – e você soube aproveitar todas as oportunidades: a ida a Loja<sup>16</sup>, o PIBID, as bolsas de pesquisa e, vejo agora, também no seu TCC. É tudo muito admirável!

Lendo sua carta, acho interessante essa questão do professor-viado. Você, o XXXXX XXXXXXXXXX em seu TCC, o XXXXX XXXXXXXX, até o XXXXXXXXXX mencionam esse fato<sup>17</sup>. Estudando o Ética Bixa, de Paco Vidarte<sup>18</sup>, eu percebi o quanto viver nas sombras só contribui para piorar nossa própria condição. Esconder-se é tão homofóbico quanto tantas outras violências que enfrentamos – mas nem sempre é possível simplesmente ser quem se é. Portanto, se podemos, é um dever existir na nossa verdade!

A nossa presença ensina – e essa presença tem que ser verdadeira... existir sendo o que se é, ainda mais na “disciplina” que escolhemos ensinar...

Eu penso muito sobre “professoralidade”. Pra mim, a gente começa a se formar professor a partir das nossas próprias experiências com docentes inspiradores... Antes de qualquer aula de metodologia de ensino, didática, estágio... Eu tenho certeza que as origens estão nas nossas memórias afetuosas de professoras e professores que nos fizeram ir além, nos fizeram descobrir coisas difíceis, foram sensíveis e nos defenderam dos fracassos que a educação algumas vezes promove...

Mais especificamente na licenciatura em teatro, eu sinto que tive muita sorte: tive aula com a Malu Pupo, com Ingrid Koudela<sup>19</sup>... são pesquisadoras, mas que reinam na docência! Ao mesmo tempo, elas ministravam aula em um ambiente “controlado”, a universidade – por isso foi fundamental aprender vendo o Jorge Spínola<sup>20</sup> dando aula na prisão, minhas parceiras de Teatro Vocacional<sup>21</sup>, que arrasaram – porque explodiram qualquer metodologia pré-formatada – foi ali que eu descobri que o processo pedagógico rumo para um “resultado” teatral, e o processo pedagógico tem que ser artístico, – e aí pra eu ter certeza que “a encenação como prática pedagógica”<sup>22</sup> é a forma que eu mais acredito de ensinar teatro! Porque se qualquer jogo, debate, dinâmica, leitura, improvisação tiver um objetivo explícito para o grupo de atuantes e esse objetivo é o próprio resultado cênico, não importa qual “estética”, então eu acredito que todos estarão compartilhando uma ética de grupo colaborativa, que excede qualquer aquisição de técnica e que amplia os sentidos do estar em cena.

Ao mesmo tempo, há que se dividir a atenção entre o objetivo coletivo e as dificuldades individuais, e aí reside o maior “equilíbrio” que devemos encontrar – não tem receita. E é um desafio, pois muitas vezes as turmas não fluem, há que se atender expectativas múltiplas, e isso pode resultar em frustrações doloridas.

Hoje, eu sinto que é muito importante cultivar essa “escuta”. Obviamente, sabemos que entramos em uma aula com um conteúdo próprio, objetivos a atingir... Mas temos que escutar, ver como esses temas repercutem na turma, saber que é preciso desapego em certos momentos – pelo menos até que todos se sintam contemplados e em sintonia com o objetivo comum. O comum, a ideia de comunidade... uma turma de escola é uma comunidade. Por isso eu detesto essa divisão da UDESC entre “escola” e “comunidade”<sup>23</sup> – faz parecer que conteúdos como arte e política, pertencimento ao coletivo e vínculo com o território não deveriam estar na escola...

Por último, eu acredito na paixão pelo próprio teatro, pela própria ida aos espetáculos, pelo fato de ensinarmos algo que nos move tanto – sabe, o povo fala que arte é inútil – mas o quanto nos mobilizamos e amamos aquilo tudo – só isso prova que não é nada inútil. E acredito em professores apaixonados.

Meu bem, é isso.

Aguardo ansioso nossa conversa presencial.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX.

### ***Carta Aberta ao Professor-Viado***

Tubarão, junho de 2022.

Querido Professor-Viado,

Você foi o primeiro professor que tive contato na Licenciatura em Teatro, que me acolheu, que me identifiquei, que me impulsionou na Pedagogia do Teatro. E, curiosamente, foi o primeiro professor a responder a carta. Lembro que, ao lê-la, fiquei empolgado e feliz com suas palavras, senti no meu corpo que era isso! Sabe? Que os caminhos que escolhi trilhar com coragem, como você menciona, me transformam, me pegam de surpresa e me fazem querer mais e mais.

Bem, primeiramente, agradeço pelo compartilhamento de algumas ideias e memórias redigidas no papel. A partir das perguntas que fiz a você sobre os modos de ser professor(a), sua resposta em carta me faz querer refletir sobre um aspecto principal: a questão de ser LGBTQIA+ e professor de teatro atuante em sala de aula. Apesar da sua carta trazer outros temas, tais como: a importância da criação de uma comunidade na aula de teatro e a questão da encenação como prática pedagógica; eu optei em refletir sobre o primeiro tópico mencionado. Isso porque é o tema principal de identificação com você, é um assunto que me toca atualmente e perpassa minha vivência e prática pedagógica e de outros(as) tantos(as) professore(as). Peço licença, agora, para pensarmos um pouco sobre essa questão juntos.

Primeiramente, faço coro com sua escrita quando afirmas que nos esconder pode ser tão LGBT-fóbico quanto ser imparcial e se ausentar dessas questões sociais. Claro que, em muitos contextos, ser quem se é pode gerar riscos, inseguranças, violências. Mas se podemos, precisamos nos posicionar. É nesse sentido que nos assumir é importantíssimo, como mostra o livro de Vidarte (2019). Por isso eu, viado, professor e pesquisador, me coloco em sala de aula dessa forma, como professor assumidamente gay. Isso não deve – ou não deveria – influenciar negativamente nossa prática; sermos diminuídos e/ou menosprezados por sermos quem somos. Entretanto, vemos que no contexto social atual de nosso país<sup>24</sup>, isso se torna um constante perigo. Mesmo assim, sempre que posso e preciso, me posiciono. Penso que, antes de me tornar professor, antes de começar a pesquisar e pensar o mundo da educação e do teatro, sou viado. Na escola me entendi viado, na escola me escondi viado. Na escola beijei pela primeira vez, na escola fui ridicularizado por ser homossexual. Qual a parcela de culpa da escola nas nossas vivências de infância?

A escola se constrói pelas pessoas da escola, pelas pessoas que fazem a escola, o escolar<sup>25</sup> se faz na prática! Se os adultos da escola propõem – ou deveriam propor – a feitura da escola, qual a parcela de responsabilidade desses adultos? Será que estão se importando com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar? Será que estão se importando com os corpos LGBTQIA+ que também estão na escola? Como propor assuntos que se conectam com essa parte do mundo? Como propor, didaticamente, e incentivar as crianças a não reproduzir tais preconceitos? Como fazer isso se essas crianças e esses jovens vivem diariamente junto a contextos familiares que, muitas vezes, reproduzem esses preconceitos? Como fazer isso se as famílias (e a sociedade em si) pressupõem como crianças e jovens devem se portar, o que devem ser e os caminhos que devem seguir?

Nesse sentido, preciso evidenciar certo ponto que passo a entender melhor a partir das leituras aqui escolhidas e com as quais relaciono à temática exposta. Ao pensar se existe uma parcela de culpa da escola sobre essas questões, me questiono que escola é essa que estou citando. Conectome à visão dos autores Masschelein e Simons (2021) para pensar as escolas, como elas se configuram hoje. Trago a visão dos autores para a escola contemporânea, a qual utilizam o termo: *escola desescolarizada*<sup>26</sup>. Para os autores, existem versões domadas da escola, como por exemplo, a escola que se parece uma extensão da família ou a escola meritocrática. Afirmam que o que temos hoje

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

como escola, mesmo que parcialmente, é uma *escola desescolarizada*, no caso, uma escola que se afasta da noção de *tempo livre*, que está perdendo seu sentido de *escolar*. Para os autores, o que realmente significa estar dentro da escola é a noção de “tempo-feito-livre”<sup>27</sup>, em que se proporciona um tempo não produtivo, um tempo de atenção a matéria de estudo e, conseqüentemente, ao mundo. Esse tempo é concebido, é preciso construí-lo, para assim, se construir escola.

Em decorrência dessa possibilidade de *tempo livre* que os envolvidos vivenciam (ou deveriam vivenciar), há uma contribuição para se transcender as ordens sociais e as posições desiguais – a desigualdade social. É importante ressaltar aqui que os autores se calcam na invenção política da escola da polis grega, na qual gerou a perda de privilégios das elites e dos militares na Grécia Antiga. Com a criação da escola, os marcadores sociais não mais ditavam quem tinha acesso ou não ao conhecimento. Nas palavras dos autores: “A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis”<sup>28</sup>. O mais importante, para os autores, é que a escola causava a “suspensão de uma chamada ordem desigual natural”<sup>29</sup>, sendo assim, as características sociais que marcavam as pessoas ao nascer, a posição social, não influenciavam mais no direito legítimo de ter acesso ao *tempo livre*. Por isso, esse tempo pode ser chamado também de tempo igualitário, o *escolar* é responsável por uma democratização do tempo, um tempo legítimo para toda e qualquer pessoa.

Trago essas questões para pensarmos um paralelo com os dias atuais, em que os marcadores sociais de raça, gênero e classe são extremamente importantes para legitimar e defender categorias que fazemos parte e que, muitas vezes, ainda são minimizadas e violentadas. Por isso, quero evidenciar que não venho acusar a escola de acentuar as desigualdades sociais existentes em nosso mundo. Essa alegação, muito comum, deturpa o conceito de *escolar*, como os próprios autores afirmam em seu livro. Isso se enquadra em mais um jeito de domar a escola, de torná-la a favor de algumas pessoas e ideologias. Essa escola, presente nessa afirmação equivocada, não é a escola que proporciona *tempo livre*, é outra coisa e não a escola. Já que a *escola escolarizada* seria aquela capaz de proporcionar a democratização do *tempo livre*, além de pressupostos como a *igualdade* – um de seus princípios básicos – e que mesmo em sua vulnerabilidade, tem capacidade de renovação em si mesma. A escola no seu sentido *escolar* seria um espaço de formação, em que o indivíduo estudante é convidado a experimentar formas, a dar forma ao mundo, a se formar.

Nesse sentido, relaciono essas questões com Freire (2019) quando afirma que para ensinar é necessário rejeitar qualquer forma de discriminação, isso porque “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”<sup>30</sup>. Essa prática preconceituosa evidencia a desigualdade social que é um fenômeno social em que se diferencia os indivíduos, havendo distinção entre grupos, em que uns são favorecidos e outros prejudicados. Essas vantagens podem se materializar de forma econômica ou sob outras formas, em relação ao gênero, a raça, entre outras. Então, ao colocar essa questão em perspectiva, percebemos que para se construir escola, seria necessário tornar inoperante a desigualdade social fruto de uma sociedade racista e preconceituosa que faz com que algumas pessoas sejam menosprezadas. Somente assim, todos e todas teriam acesso a um verdadeiro tempo igualitário na escola, podendo focar sua atenção na matéria de estudo. Os autores entendem que há diferenças entre os estudantes (sexo, religião, antecedentes), mas também afirmam que “na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base em uma participação conjunta”<sup>31</sup>. Para os autores, a escola se faz quando se coloca em prática noções como as de *suspensão, profanação, igualdade*, entre outras.

Para continuar a refletir sobre as questões que surgem, relembro o livro que utilizei de estímulo para sua escrita. *Viva as unhas coloridas!* (2020) narra, em resumo, a história do personagem João – provavelmente um estudante do Ensino Fundamental – que ama o simples ato de pintar as unhas, bem coloridas para combinar com sua alegria. Entretanto, quando vai a escola com elas pintadas é violentado verbalmente por outros estudantes com ofensas sobre sua possível identidade de gênero e sexualidade. Quando volta para a casa, seus pais o acolhem, pintam também as próprias unhas e levam o filho para o espaço escolar. As violências verbais, por outros estudantes, continuam. Ao fim do livro, em seu aniversário, João entra na sala e se surpreende: a turma toda e a professora estão com as unhas pintadas. Consta no livro que a história é inspirada em fatos reais.

O fato que o livro narra pode ser analisado de diversas formas, podemos discutir aqui o conceito de expressão de gênero<sup>32</sup> e outras ideias deturpadas sobre gênero e sexualidade a partir do simples ato de um menino pintar as unhas. Mas o meu foco de interesse para pensarmos é a relação dessas questões com a figura do(a) professor(a) e com a instituição escolar. Sabemos o quanto essa história não é um fato isolado, não é mesmo? Pelo contrário, situações assim acontecem corriquei-

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

ramente na *escola desescolarizada*. Essa pequena performance corporal – menino pintando as unhas – causou (e causa) um problema nas regras sociais, dentro do universo do livro, e também pode(ria) causar diversas questões na realidade escolar. Assim como essa, tantas outras histórias/fatos/depoimentos parecidos poderiam ser contados aqui, das nossas infâncias dissidentes na escola. Tenho certeza que você também teria um acontecimento marcante sobre algo que envolva sua viagem na escola e as possíveis consequências de expressá-la.

Como mencionado na primeira carta que remeti a você, me perguntava: O que será que aconteceu na sala de aula, antes de João chegar, para que toda a turma pintasse também as unhas? O que a professora propôs como atividade? Perguntas que nos levam a um pensamento metodológico, de como propor essas questões na sala de aula de teatro. Entretanto, me parece ainda mais inquietante se questionar: E se fosse um(a) professor(a) assumidamente LGBTQIA+ à frente deste processo pedagógico, o que causa(ria)?

Você afirma que é interessante se pensar, atualmente, sobre isso de ser um professor-viado<sup>33</sup> e que esse questionamento perpassa também outros estudantes pesquisadores, com os quais você teve contato de alguma forma no seu percurso docente. Perguntas me instigam a pensar sobre um possível modo de ser professor(a). Questiono: Qual o impacto de ser um professor-viado na sala de aula de teatro? Ao assumir-se um professor-viado, como isso impacta o ambiente *escolar* a partir dos modos de ser professor?

Coloco essas questões para guiar meus pensamentos sobre uma pessoa que foi uma criança LGBTQIA+ na escola e que, agora, volta como professor para esse mesmo espaço. Precisamos, então, construir o cenário anterior à chegada de um professor assumidamente LGBTQIA+ na *escola desescolarizada*. Lembrando que não somos capazes e nem queremos generalizar as vivências; o que quero é evidenciar alguns pontos que temos em comum como professores-viados e que também podem conectar com histórias e experiências de outras pessoas.

Na nossa sociedade, desde cedo, uma criança LGBTQIA+ apreende que ela não pertence ao que foi imposto como normalidade. Filmes, novelas, conversas no dia a dia, exemplos na família, ideais de futuro, entre outros, moldam a subjetividade de crianças e jovens, ensinando, por um discurso que se diz neutro, a ideologia esperada de uma sociedade “de bem”. Impõem um padrão de corpo de

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

homem e de mulher, heterossexuais e cisgêneros<sup>34</sup>, estabelecendo quais os símbolos são ditos masculinos ou femininos, quais as normas que devem ser cumpridas por cada um dos corpos. Tudo que não segue essa norma é visto como erro, como fora da normalidade, não merecendo aceitação (ou até mesmo não merecendo o direito à vida). Esses corpos são excluídos, silenciados, violentados (verbalmente, psicologicamente, fisicamente) e usurpados de seus direitos. Vivemos em uma sociedade estruturalmente LGBTfóbica e, na maioria das vezes, a *escola desescolarizada* reproduz tais discursos e violências. Não a escola, quem a constrói – insisto nesse ponto.

Portanto, um(a) professor(a) LGBTQIA+ que cresceu em uma sociedade assim, que passou pelo período escolar, que reproduziu também preconceitos ensinados e que posteriormente se formou professor(a), ao adentrar à escola novamente precisará ter passado, em algum momento de sua trajetória, por um processo de reconstrução de si e de autoafirmação, ou então, continuará reproduzindo o silenciamento desses corpos e de seu próprio corpo.

Esse(a) jovem que passa a se reconhecer para posteriormente adentrar às salas de aula de Arte/ Teatro de uma escola é meu foco de interesse aqui, esse(a) professor(a) de teatro LGBTQIA+. Nós nos reconhecemos nesse jovem, não é mesmo? Me pergunto: É possível não sermos nós mesmos? É necessário continuar seguindo aquelas normas de quando éramos estudantes? É preciso continuar perpetuando o silenciamento de nossos próprios corpos? Para quem e a serviço de quem isso é necessário? Se anteriormente fomos ensinados(as) determinadas regras por alguns professores(as), pela coordenação da escola e/ou pela comunidade escolar (pessoas que perpetuaram discursos e ações que excluíam nossos corpos do espaço escolar), hoje, estando à frente desse espaço de ensino como, por que e se é possível propor outros modos de ensinar? Quais nossas maneiras de fazer escola, de fazer teatro?

É importante ressaltar que outros(as) professores(as), diferentes dos citados acima, nos acolhem, nos incentivam; como você mesmo evidencia na sua carta: nos salvam de alguns fracassos que podem acontecer na Educação. A meu ver, você sendo um professor-viado assumido é um exemplo disso, me inspirou a ser eu mesmo em sala de aula. Uma questão de identificação. Como mencionei na primeira carta remetida a você, o acontecimento na instituição socioeducativa em que você era coordenador do projeto me mostrou um momento de acolhimento de você como professor em

relação a mim como estudante e, talvez, de identificação de você com minha figura jovem e gay, iniciando na docência. Eu, jovem estudante que, por minha sexualidade, fui menosprezado em ambiente de trabalho<sup>35</sup>.

É fato que não é possível arrancar nossas humanidades, nossas subjetividades e nossas sexualidades de nossos corpos, para assim seguir um padrão normativo de professor para se atuar na escola. Até porque, como bem lembra Guacira Louro (2003), pesquisadora das questões de gênero e sexualidade na área da Educação, “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”<sup>36</sup>. A passabilidade, a capacidade de uma pessoa ser considerada membro de um grupo ou categoria identitária diferente da sua, pode até ser uma saída que algumas pessoas LGBTQIA+ utilizam como estratégia de sobrevivência na *escola desescolarizada*. Muitas vezes, como já mencionado, dependendo do contexto em que estamos inseridos, a melhor opção é nos esconder. Só que a passabilidade só é possível para alguns corpos, só algumas pessoas podem se passar por heterossexuais e “entrar” na norma social. E os demais corpos, que não possuem a capacidade de se “esconder” aos olhos de uma sociedade LGBTfóbica? Por isso repito: Qual o impacto desse corpo dissidente à frente de uma sala de aula de teatro em meio a uma *escola desescolarizada*?

Sermos nós mesmos, neste espaço vigiado por muitos olhares – direção escolar, outros professores(as), pais e familiares, estudantes, coordenação – não é tão fácil. Existir na nossa verdade – utilizando suas palavras –, do jeito que nossos corpos caminham, se expressam, sentem, causa um desconforto na sociedade e, conseqüentemente, na instituição Escola. Isso faz com que muitos de nós, professores(as) LGBTQIA+, vivamos em constante alerta, com medo de sermos simplesmente nós mesmos neste espaço ou de sofrer conseqüências pelas atividades e temas que julgamos importantes e selecionamos para estudo. Isso porque, como Louro afirma, “a vigilância em relação à sexualidade não se restringe às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola”<sup>37</sup>. Isso evidencia a observação constante que nossos corpos sofrem na Escola – e também fora dela, não é?

Os medos e as inseguranças de um professor LGBTQIA+ na *escola desescolarizada* se tornaram ainda mais alarmantes nos últimos anos. No ano eleitoral de 2018, uma onda de ascensão da extrema direita, junto de uma idolatria a ideais nazifascistas, a “venda” de uma ideia única e central

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

de família (heterossexual, cisgênera, branca, de classe média), o compartilhamento de *fake news*, a distorção de fatos científicos; fez com que se instaurasse um contexto ainda mais repressivo à população LGBTQIA+. Foi nessa época que o termo “ideologia de gênero”<sup>38</sup> foi inventado pela extrema direita, com ideias equivocadas sobre gênero e sexualidade e o termo “kit gay”<sup>39</sup>. Ambos evidenciam mais acusações à escola pública, formas de domar a escola e a parcela de educadores que realmente estão engajados(as) em construí-la.

Como bem sabemos, a disciplina de Arte na escola já é vista com preconceito e menosprezada por muitas pessoas, como você mesmo evidencia na sua carta: ela é vista como inútil. A disciplina de Arte é considerada menos importante que as outras disciplinas, provavelmente, por não ter um valor útil no mercado, por não transformar jovens em “grandes empreendedores”. De forma contraditória, é vista também com uma sensação de medo, principalmente por conta das possibilidades que a Arte cria neste ambiente, ela é capaz de propiciar espaço para refletir e criticar questões do mundo. Nesse sentido, ela é bem útil, certo? Então, o(a) professor(a) de Arte (e ainda mais o de Teatro) vive um constante alerta por conta da própria matéria que ministra e quando se é um docente LGBTQIA+ ou negro, por exemplo, esse alerta aumenta. E, quando se pretende trabalhar questões de raça, gênero e sexualidade em sala de aula, nem se fala.

Foi nesse cenário de inseguranças frente às nossas vivências que adentrei pela primeira vez na Educação Básica como professor temporário de Arte/Teatro. De início, na sala de aula, os estudantes tinham curiosidade sobre minha sexualidade, me perguntavam e eu prontamente afirmava ser gay, com convicção. Isso causava uma grande identificação entre vários dos e das estudantes. Na Educação Fundamental – Anos Iniciais, por exemplo, duas alunas do Quinto Ano me apresentaram com duas bandeirinhas LGBT que elas próprias tinham feito em papel. O momento me fez refletir que, ao mesmo tempo em que vivemos uma onda de repressão a nossa comunidade, por outro lado, as discussões sobre essas questões estão chegando na escola e me parecem ser uma necessidade dos(as) próprios(as) estudantes. Eles e elas querem falar sobre suas próprias vivências na Escola. Nas turmas que lecionei no Ensino Médio, bem como nas turmas de uma instituição de acolhimento a crianças e jovens, o fato se repetiu, havia alguns e algumas estudantes curiosos(as) sobre minha orientação sexual e prontos(as) para também afirmarem as suas com um sorriso no rosto. Eu que vivi escondido na escola para seguir um padrão de normatividade, hoje estava alegre

por ver alguns dos e das estudantes encontrando frestas para existirem. Em outros momentos precisei me posicionar, enquanto professor, frente a repercussão de preconceitos em sala, por exemplo quando utilizavam a palavra “viado” como xingamento. Situações que acontecem fora dos muros da escola e são repercutidas dentro da *escola desescolarizada*.

Com este relato, questiono: Se a escola é (ou era pra ser) este ambiente de atenção igualitária, de convívio e respeito ao mundo, o que faz com que a escola esteja se desescolarizando?

Trago então o conceito de *suspensão*, uma das características do escolar. Segundo os autores Maschelein e Simons (2021), para se construir escola seria necessário suspender os antecedentes familiares, o que a família idealiza para as crianças e os jovens, o que o governo e as autoridades querem com esses jovens, criando-se assim um espaço para se desligar do passado e do futuro e vivenciar o presente. A *suspensão* seria a possibilidade dos estudantes de serem simplesmente estudantes, estarem em um processo de formação. Inclusive, podemos ler essa formação como a construção de identidade e, assim, a escola pode e deve contribuir com esse processo. O(a) professor(a) é encarregado de permitir, no dia a dia, que as crianças e os jovens possam refletir sobre si mesmos e exercer o direito de serem o que são. Por isso fazer com que aconteça uma *suspensão* dos antecedentes (o que a família ou a sociedade define os recém-chegados), tornando-os inoperantes, é essencial. Nas palavras dos autores: “A escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”<sup>40</sup>. Nesse sentido, trazer conteúdos e temas como os de gênero e sexualidade para o espaço escolar é imprescindível para essa renovação da escola e do mundo. Tornar os temas de gênero e sexualidade em bens comuns, no caso, transformá-los em matéria de estudo, abre espaço para repensar questões e problemas sociais, colocando visões preconceituosas em xeque. A ação de torná-los um bem comum, de colocar em jogo algum assunto ou matéria, é nomeada pelos autores como *profanação*, outro fundamento do escolar. Profanar consiste em retirar os assuntos e temas do mundo cotidiano, de suas funções produtivas e torná-los públicos. Essa reapropriação das coisas do mundo para o *tempo livre* vivenciado na escola é materializado no jogo do estudo, que possui um fim em si mesmo e não um fim produtivo, no qual pode ser repetidamente reestruturado, reapropriado.

O fato é que, se não podemos viver uma utopia de escola – por conta do caos político e social que vivemos e que acentua a desescolarização da escola que não é de hoje –, igualitária, libertária e comum a todos e todas (para todos os corpos), precisamos (re)construí-la lentamente, repetidas vezes, pela nossa prática pedagógica cotidiana. Os(as) professores(as), como amantes da escola, do mundo e de sua matéria de estudo, têm uma tarefa, a meu ver, importantíssima: trazer o sentido de *igualdade* como ponto de partida. O que quero dizer aqui é o que os autores Masschelein e Simons (2021) afirmam a partir do pensamento de Rancière (1991): que todos(as), independente de qualquer coisa, são capazes de começar. Esse pensamento do “ser capaz” deve ser instaurado na sala de aula de teatro como uma regra de jogo, de convivência. Isso faz com que o(a) professor(a) tenha possibilidades de propor atividades pedagógicas coletivas que não menosprezem ou diminuam algum(a) estudante por qualquer questão que seja. A aula de teatro pra mim é um espaço frutífero para a *igualdade* se materializar. Os(as) professores(as) de teatro podem ser vistos(as) como artistas da mediação, que através do lúdico – ao mesmo tempo que propõem caminhos para o mundo ser estudado, experienciando-o pelo corpo poético, pelas dinâmicas teatrais – incentivam a capacidade dos e das estudantes de criar e recriar, de transformar o que é velho no mundo, dando novos sentidos e visões. Isso porque, na aula de teatro, as dinâmicas intensificam a presença das subjetividades dos e das estudantes, já que se experimenta o corpo em ação e, com isso, possibilita que a diferença apareça de forma mais nítida, desestabilizando padrões, de modo que se abra um campo de transformações possíveis.

Nesse sentido, o racismo e a LGBTfobia já passaram a ser coisas velhas no nosso mundo, certo? Enquadrados desde 2019 como crime, a LGBTfobia passa a ser criminalizada. Claro que esses preconceitos são estruturais e, por isso mesmo, a escola tem um grande trabalho de conscientização e deve abrir espaço para estudar tais problemas sociais, podendo atravessar diversas matérias de estudo. Já que essas questões são parte do mundo, sendo o mundo feito pelas pessoas e a escola construída também por elas.

Portanto, colocar a culpa na escola seria tirar a responsabilidade de todas as pessoas adultas que vivem nela, que a constroem. Ao afirmar que a escola é responsável por questões tão problemáticas, tira-se a responsabilidade social dos(as) envolvidos(as) e materializa-se em uma instituição que não existe sem as mãos (e corpos) desses mesmos(as) envolvidos(as). Se as pessoas que cons-

troem a escola silenciam, neutralizam, amenizam, violam certos corpos e perpetuam preconceitos, essas pessoas estão desescolarizando ainda mais a própria escola, estão desconstruindo o sentido do escolar. Isso porque, estão tornando operante a desigualdade social e os marcadores sociais – de forma deturpada – dentro do espaço escolar, que deveriam, como penso aqui, ser colocados em *suspensão*. E, através da ação de profanar, deveriam ser transformados em bens comuns, como assunto de estudo das diversas matérias, aprofundando visões iniciais sobre essas questões, se apropriando desses temas para, assim, desconstruir preconceitos instaurados. Nesse sentido, a *suspensão* e a *profanação* abrem caminhos para as crianças e os jovens, que muitas vezes perpetuam preconceitos vindos do ambiente familiar e da sociedade em si, serem capazes de reverem seus olhares através do estudo, exercitando ações no dia a dia e, então, renovando seus atos como seres humanos, contribuindo para uma construção social mais respeitosa. E quem sabe até levarem aprendizados para a família, ambiente que instaura antecedentes muitas vezes preconceituosos.

Nessa linha de pensamento, podemos passar a refletir um pouco mais sobre o conceito de igualdade. Faço coro com os autores Masschelein e Simons (2021) quando afirmam que a escola é um espaço legítimo para a *igualdade* – outro fundamento do *escolar* –, a *igualdade* como ponto de partida para o estudo, para o espaço de possibilidades que a escola propõe. Essa *igualdade* pedagógica que a escola traz é evidenciada por eles em um dos artigos do livro *Elogio da Escola* (2017). Para eles, esse conceito pode ser entendido de duas maneiras: 1) Que todos são capazes de começar, de vivenciar as possibilidades de estudo e de exercitá-las repetidas vezes e 2) que existem assuntos e matérias comuns para os e as estudantes e que através deles o mundo pode ser renovado. Colocar esses conceitos em perspectiva com a questão que reflito aqui junto a você me faz pensar sobre como propor essa *igualdade* em meio aos preconceitos vivenciados por estudantes e professores LGBTQIA+ na *escola desescolarizada*. Como nos aproximar da *igualdade* dentro de uma sociedade que reproduz as desigualdades? Sendo as questões e preconceitos de raça, classe, gênero e sexualidade marcadores da desigualdade social no Brasil, como construir escola sendo um professor LGBTQIA+ que atua na *escola desescolarizada* atual?

Sem procurar respostas diretas e superficiais, penso que é importante que nós, professores(as), repensemos sempre essa questão e, para que se concretize, precisamos estar atentos às renovações do nosso mundo, aos temas que se tornam essenciais para a formação do sujeito, nos conectando

eticamente com os direitos humanos, nos desconstruindo de preconceitos instaurados, de visões antigas que não fazem mais sentido. Como nós, professores(as) de teatro, estamos assegurando que os temas e assuntos sociais se infiltrem na matéria de estudo que ministramos? O quanto estamos nos responsabilizando pelo não silenciamento de corpos dentro da *escola desescolarizada*? De quais maneiras estamos renovando nossas formas de fazer escola, de fazer teatro e de formar estudantes que percebam e se responsabilizem por tais questões sociais?

É nesse sentido que, ao pensar nas questões de gênero e sexualidade na escola, dos corpos dissidentes que também são responsáveis por fazer escola, percebo a necessidade de renovação da *escola desescolarizada*, a necessidade de nos aproximarmos do escolar, para que assim nos aproximemos do tempo de *suspensão*, de *profanação* e de *igualdade*. O(a) professor(a), sendo estes LGBTQIA+ ou não, possuem o dever de colocar essas questões em jogo e proporcionar interesse e atenção nestes assuntos, não aceitando as primeiras respostas que recebemos, mas confrontando essas primeiras visões com outras, para que assim sejam destruídos preconceitos por parte do grupo. Uma questão de tempo, de repetição, de aprofundamento, de atenção. O professor de teatro tem a responsabilidade de colocar esses assuntos em pauta, trazê-los para debate a partir da cena, a partir do corpo, da ação diária de construir escola.

Na aula de teatro, portanto, para construir essa escola que menciono, podemos partir de diferentes abordagens na nossa matéria de estudo. Esses assuntos podem vir à tona em uma prática com Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Pode-se trabalhar essas questões também pela performance, como experimentei com turmas do Ensino Médio, em que os estudantes criaram performances imaginárias<sup>41</sup>. Ou também, pode ser experimentado como tema de um pré-texto da metodologia do Drama, criando-se uma narrativa coletiva que reflita sobre essas questões junto aos estudantes. Na verdade, como bem sabes, o teatro possui diversas dinâmicas e metodologias que nos dão abertura para trabalhar esses temas e tantas outras formas que podem ser reinventadas a partir de referências já existentes; o que demanda do(a) professor(a) selecionar as maneiras de fazer que mais fazem sentido para seu contexto de atuação docente. Esses temas são corriqueiramente atravessados em nosso fazer teatral na escola, já que o teatro proporciona esse trabalho com o corpo, o

seu próprio e o do outro, o trabalho com o olhar mais atento e com as subjetividades dos(as) estudantes. Por isso, acredito que devemos estar preparados, de alguma forma, para mediar conflitos e colocar esses assuntos de forma pedagógica.

Em outro artigo presente no livro *Elogio da Escola* (2017), os autores Masschelein e Simons afirmam que “a escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações. É nesse sentido que a escola está realmente afetando a sociedade e é sempre intrinsecamente ‘política’<sup>42</sup>. Nesse sentido, vemos que a escola, em seu sentido escolar, preconiza sua própria renovação, indo na contramão de ideias conservadoras, o que nos leva a entender que as questões sociais como a LGBTfobia e o racismo são assuntos necessários a serem colocados em estudo, para que os indivíduos tomem consciência dos diversos problemas sociais e entendam que são dinâmicas estruturais de nossa sociedade – sendo uma luta social de todos(as). Fazendo-se isso, a meu ver, materializa-se a renovação da escola, mesmo que de forma pontual e lenta, fato que se relaciona com a intervenção política proposta por essa instituição, como os autores afirmam. A forma escolar, da *escola escolarizada*, é construída diariamente por seres humanos conscientes de seu poder político que é concretizado a partir da responsabilidade pedagógica e de suas ações em sala de aula.

Ao pensar sobre essas questões acredito que é possível constatar essa forma de ser com um modo de ser professor(a), essa possível maneira de se fazer escola, o que passa também a ser um posicionamento político no microcosmo da escola, já que ao nos entendermos com nossa verdade, com quem a gente é, estamos inspirando, de alguma forma, as pessoas que também fazem escola, tanto crianças como adultos (causando identificação) ou estamos indo contra a norma e trazendo nossas existências e vivências dissidentes à luz (causando desconforto). O(a) estudante que antigamente precisou se esconder pelos seus marcadores sociais, hoje entra em sala de aula afirmando quem é e propondo uma educação interligada com os pressupostos do escolar.

Entretanto seriam essas questões somente de responsabilidade do professor LGBTQIA+ na escola? Somente dos(as) professores(as) de teatro? Acredito que não. Por ser um problema social, a LGBTfobia e o racismo necessitam ser trabalhados em sala de aula por qualquer professor(a), em qualquer disciplina, mediante qualquer área de conhecimento a partir de seus próprios conteúdos. Para se pensar essa renovação da escola, que está intrinsecamente ligada à renovação do mundo pelas

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

crianças e pelos jovens, é necessário um trabalho de base que aconteça desde os primeiros anos escolares, que os assuntos colocados em jogo falem sobre os sujeitos, aos quais estão se formando, dando forma a si e ao mundo. Já que “É com a educação escolar que uma sociedade se torna de um modo particular consciente de si mesma. Uma sociedade que permite a forma escolar pensa – ou é provocada a pensar – de um modo diferente sobre si mesma”<sup>43</sup>. Dessa forma acredito que a escola vai, aos poucos, se escolarizando, sendo construída pelos(as) professores(as), marcando sua intervenção política através da renovação de si mesma.

Finalizo esse diálogo epistolar com você por aqui, mas sigo com o desejo de pensar ainda mais sobre nossas vivências LGBTQIA+ infiltradas na escola. Acho que essa é uma maneira de contribuir para que outras pessoas, que vão tomando consciência de quem são, possam ser respeitadas. Por fim, também acredito na paixão pela arte, pelo teatro como forma pedagógica de ensinar e acredito muito em professores(as) apaixonados(as), até porque, olhe onde estamos: conversando mais uma vez sobre nossas paixões e suas consequências dentro do espaço escolar. A arte, o teatro, as pessoas dissidentes causam dessorsego. Que bom!

Com carinho,

Túlio.

## Considerações finais

Nesse diálogo epistolar com um outro professor LGBTQIA+ refleti sobre essa figura – de um professor-viado – à frente do processo de ensino de teatro na *escola desescolarizada*, o que nos fez pensar sobre algumas questões. Encerro esse texto mobilizado por outros questionamentos que surgiram desde a finalização do TCC e que abrem espaço para serem aprofundados.

Os Estudos Queer sugerem uma outra perspectiva epistemológica, que entende a cisheteronormatividade como um regime de poder que molda nossa sociedade e suas relações. Por isso, como podemos pensar propostas de ensino e aprendizagem em teatro que confrontam a normalidade, que questionam as relações de poder? Quais seriam os conteúdos não normativos do ensino de

teatro que elencamos essenciais para estarem na escola? Como a concepção de currículo queer, apontada por Guacira Louro (2001), está ganhando espaço na aula de teatro na escola e no trabalho dos(as) professores(as) de Arte?

Um currículo queer, conforme a autora, seria aquele que possui um caráter inconcluso e incompleto, com uma pedagogia que sugere questionar e desnaturalizar padrões, desconstruindo a ideia de sujeitos normalizados e outros marginalizados, que joga com a incerteza e a própria desestabilização do sujeito. Nesse viés, faz sentido pensar o ensino de teatro na escola como uma forma de *hackear a escola desescolarizada* contemporânea, procurando estratégias conscientes de fissurar um currículo cisheteronormativo que preconiza padrões de uma sociedade racista, LGBTfóbica e heteronormativa? Serão os(as) professores(as) de teatro LGBTQIA+ capazes de tensionar o sistema da *escola desescolarizada*?

Seguimos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alicia; AMAVISCA, Luis. **Viva as unhas coloridas!** Ilustrações de Gusti. Tradução Livia Deorsola. Ubatuba: Livros da Raposa Vermelha, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline. **Elogio do professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, ano 9, p. 541-553, 2º Semestre 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 19 set. 2022.

MARQUES, L. J.; CONCILIO, V.; SILVEIRA, T. F.; MACHADO, F. O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 41-63.

MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap.** Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, p. 3277-3291, 2017.

RANCIERE, J. **The Ignorant Schoolmaster:** Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford: Stanford University Press, 1991.

SILVEIRA, T. F. Em combate a LGBTfobia: um processo de teatro-fórum conduzido por Marcia Pompeo. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 75-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/17538>. Acesso em: 11 jun. 2022.

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VIDARTE, Paco. **Ética bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: N-1 edições, 2019.

pós:

---

SILVEIRA, Túlio Fernandes; VIDOR, Heloíse Baurich. **O professor-viado em sala de aula: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro na escola.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41706>>

244

## NOTAS

- 1 O TCC foi defendido em julho de 2022 e foi orientado pela Profa. Dra. Heloíse Baurich Vidor, coautora deste texto.
- 2 Em 2018, no governo de Jair Bolsonaro, eclodiu um negacionismo histórico no contexto político-social brasileiro. Durante a pandemia da COVID-19, fatos como a descrença na vacinação, o crescimento de ideais fascistas, a distribuição de *fake news*, além da negação ao pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, se tornaram recorrentes. Na Educação, a figura do(a) professor(a) foi ainda mais desacreditada, como podemos perceber com a lei complementar de 2021 de Santa Catarina que previa o *homeschooling*, no qual anulava o papel do(a) professor(a). No ano de 2023 ela foi considerada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça.
- 3 Este foi o codinome escolhido para representar o professor com quem troquei cartas nesse diálogo epistolar. Utilizo as letras maiúsculas para designar esse professor especificamente e o hífen para reforçar o codinome escolhido e uma condição sua que me identifico. Viado é um termo na maioria das vezes utilizado de forma pejorativa em situações de LGBTfobia, mas que aqui é utilizado de forma ressignificada, para exaltar nossa vivência bixa.
- 4 Ao todo o TCC contou com três diálogos epistolares. Cada diálogo trazia um conjunto de três cartas: uma *Carta Destinada*, uma *Carta Recebida* e uma *Carta Aberta*; totalizando nove cartas.
- 5 A sigla representa a comunidade LGBTQIA+ e é utilizada para retratar, respectivamente, pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuadas e Aliadas. Todas as demais possibilidades de orientações sexuais e/ou identidades de gênero são representadas pelo símbolo "+".
- 6 Gláucia Costa em seu artigo no livro *Elogio do Professor* (2021) chama a pergunta de dispositivo ao perceber que ela é capaz de abrir espaço para tantos outros questionamentos.
- 7 Utilizo a letra "X" para tarjar o nome do professor que escreveu a carta, preservando sua identidade, o que acontece também em outras partes da escrita com nomes de terceiros.
- 8 Neste trecho me refiro aos jogos teatrais sistematizados por Viola Spolin (2015), especificamente na parte em que a autora fala sobre a fisicalização na improvisação teatral. Ela faz uma contraposição entre o representar e o contar; apontando que no contexto da aprendizagem dos jogos deve-se mostrar, tornar visível o que se cria.
- 9 Como evidenciado na carta, na ocasião das aulas, o professor passava por um quadro de saúde delicado.
- 10 Este foi o livro que propus para leitura e estímulo da escrita do Professor-Viado. O livro é descrito na *Carta Aberta* que está presente mais à frente no texto.
- 11 Refiro-me a um grupo de pesquisa da universidade sobre práticas de ensino de teatro em prisões.
- 12 Os acontecimentos sobre essa questão são descritos e analisados no artigo publicado na Revista Urdimento. Link para acesso: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>.
- 13 Carta redigida pelo professor em questão. Os direitos autorais foram cedidos por ele para a pesquisa do meu TCC, com autorização de publicação total.
- 14 O professor se refere ao curso de graduação em Engenharia Química que eu cursava anteriormente à entrada na graduação em Licenciatura em Teatro.
- 15 O professor se refere ao exercício cênico realizado na disciplina de *Metodologia do Ensino de Teatro III (Comunidade)* ministrada pelas professoras Márcia Pompeo e Heloisa Marina no ano de 2019. Na ocasião, criamos uma cena de Teatro-Fórum com a temática da LGBTfobia no âmbito familiar e, posteriormente, fizemos uma apresentação pública. Nesse mesmo ano, a professora Márcia lutava contra um câncer. A tensão familiar que ele menciona é de que, nesta época, minha mãe tinha dificuldade em aceitar minha homossexualidade de forma íntegra. O processo teatral foi descrito e analisado em um artigo publicado na Revista Nupeart; uma forma de homenagear a professora que "voou" alguns dias após a finalização do semestre. Link para acesso: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>.
- 16 O professor se refere à viagens que fiz para Loja no Equador, em que pude vivenciar e participar do Festival Internacional de Artes Vivas de Loja de 2018.
- 17 Utilizo aqui a letra "X" para tarjar e ocultar os nomes de orientandos desse professor que também se interessaram pelas discussões sobre o professor LGBTQIA+.
- 18 O professor se refere ao livro de Vidarte (2019), em que o autor manifesta sua visão sobre as sexualidades e identidades dissidentes na conjuntura política contemporânea.

## NOTAS

---

- 19 Ele se refere a Maria Lúcia Pupo e a Ingrid Dormien Koudela, professoras de teatro e pesquisadoras da área da Pedagogia das Artes Cênicas, ambas muito renomadas por suas trajetórias de pesquisa e trabalho docente.
- 20 Jorge Spínola é professor e diretor teatral, foi coordenador do projeto Teatro nas Prisões da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso (FUNAP), do qual o Professor-Viado participou.
- 21 O Programa Vocacional da cidade de São Paulo, iniciativa das secretarias de cultura e educação do município, condensa o trabalho de artistas que atuam em espaços públicos da capital.
- 22 Essa noção de ensino de teatro parte da encenação contemporânea como processo artístico pedagógico em ambientes educacionais junto aos(as) envolvidos(as), o que resulta em uma obra ou fragmento cênico que é compartilhado aos espectadores.
- 23 Na universidade em questão, a área de Teatro na Educação é dividida em duas vertentes: o Teatro na Escola e o Teatro na Comunidade.
- 24 Refiro-me ao governo de Jair Bolsonaro entre 2018 e 2022, em que os discursos e violências contra pessoas LGBTQIA+ se tornaram mais fortes.
- 25 Refiro-me ao sentido de *tempo livre*, de formação de si na escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021).
- 26 Utilizo alguns termos em itálico, além da menção de títulos e termos estrangeiros, para evidenciar conceitos importantes da pesquisa aqui realizada, principalmente conceitos referentes aos autores Masschelein e Simons (2021).
- 27 MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 29. Ênfase que, por uma questão de estilo, coloco as citações diretas em nota de rodapé para que a leitura das cartas seja feita de uma forma mais dinâmica.
- 28 MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 26.
- 29 MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 26.
- 30 FREIRE, 2019, p. 17.
- 31 MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 85.
- 32 A expressão de gênero pode ser considerada como a forma que a pessoa manifesta socialmente a identidade de gênero; pode ser materializada pela identificação nominal, as roupas, o cabelo, como expressa o corpo etc. Por isso ela não indica impreterivelmente o gênero ou a orientação sexual.
- 33 Utilizo essa nomenclatura em letras minúsculas para designar às figuras do professor em questão, minha e de outras tantas bixas professoras. Reforço que, por questão de maior abrangência da comunidade, essa noção abre campo de reflexão para os(as) demais professores(as) que se identificam como LGBTQIA+, desviantes da cisheteronormatividade. Por isso utilizo na escrita a nomenclatura professor LGBTQIA+.
- 34 O termo cisgênero designa as pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer.
- 35 Para saber mais, acessar o artigo na Revista Urdimento:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18833>.
- 36 LOURO, 2003, p. 81.
- 37 LOURO, 2003, p. 76.
- 38 Termo criado pela extrema direita, sem fundo científico algum, para ir contra toda e qualquer discussão de gênero e sexualidade. A classe conservadora busca criar uma falsa interpretação da realidade e incentivar o desprezo às pessoas LGBTQIA+ e suas vivências.
- 39 Refiro-me à disseminação caluniosa que ocorreu no período eleitoral de 2018 por parte da extrema direita quando afirmaram que um livro infantil sobre o aparelho sexual incentivava crianças ao ato sexual. Segundo essas pessoas, esse "kit gay" era um objeto que supostamente incentivava as crianças a se tornarem gays.
- 40 MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 10, grifo dos autores.
- 41 Os(as) estudantes foram convidados(as) a pensar um espaço alternativo da cidade, as ações realizadas, os atuantes etc. O exercício não era propriamente realizar a performance, mas imaginá-la. Essa foi uma estratégia que utilizei, já que estávamos vivenciando o distanciamento social por conta da pandemia da COVID-19.
- 42 MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 58.
- 43 MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 57-58.

# Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola

*Narratives of life and art: crossings brought by Queer Theory to a teacher*

*Narrativas de vida y arte: cruces traídos por la Teoría Queer a una profesora*

Tissiana Carvalhedeo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail:tissiana.carvalhedeo@ifma.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-3231>

## RESUMO:

A partir de narrativas de vida e arte, este texto traz a reelaboração de experiências do ensinar/aprender teatro com estudantes em uma escola pública no Maranhão, nos anos de 2017 e 2018. As memórias são ativadas por meio da aproximação com a *Teoria Queer*, pelos escritos de Miskolci (2017), Louro (2004) e Nascimento (2022), tendo como principal pergunta investigativa: situações de aprendizagem sobre sexualidade, gênero e desejo podem partir dos próprios estudantes? Após o entrelaçar de lembranças sob o olhar de agora, traz-se como proposição a urgência em transgredir as certezas fantasiosas sobre “quem ensina” e “quem aprende”. Aponta-se, também, como provocação trazida pela respectiva teoria para o ensino de arte, a percepção de que a potência está nos corpos em relação e em todo o processo de abertura e construção que possa surgir desse pressuposto.

**Palavras-chave:** *Narrativas de vida e arte. Teoria Queer. Ensino de arte na escola.*

## ABSTRACT:

From Life and Art narratives, this paper brings the re-elaboration of experiences of teaching/learning theater at school, with students from a public school in Maranhão, in the

---

CARVALHEDO, Tissiana. Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41782>>

years 2017 and 2018. Memories are activated through the approach to Queer Theory, by the writings of Miskolci (2017), Louro (2004) and Nascimento (2022), having as main investigative question: can learning situations about sexuality, gender and desire come from the students themselves? After the intertwining of memories under the gaze of the present, the urgency of transgressing the fanciful certainties about “who teaches” and “who learns” is brought up as a proposition. It is also pointed out, as a provocation brought by the respective theory to the teaching of art, the perception that the potency is in the bodies in relation and in the whole process of opening and construction that may arise from this assumption.

**Keywords:** *Life and art narratives. Queer Theory. Teaching art at school.*

#### RESUMEN:

A partir de las narrativas de Vida y Arte, este texto trae la reelaboración de experiencias de enseñanza/aprendizaje teatral en la escuela, con alumnos de una escuela pública de Maranhão, en los años 2017 y 2018. Se activan las memorias a través del abordaje de la Teoría Queer, a partir de los escritos de Miskolci (2017), Louro (2004) y Nascimento (2022), teniendo como principal pregunta de investigación: ¿situaciones de aprendizaje sobre la sexualidad, el género y el deseo pueden venir de los propios estudiantes? Tras el entrelazamiento de recuerdos bajo la mirada del presente, se plantea como proposición la urgencia de transgredir las certezas fantasiosas sobre “quién enseña” y “quién aprende”. Se señala también, como provocación que la teoría respectiva trae a la enseñanza del arte, la percepción de que la potencia está en los cuerpos en relación y en todo el proceso de apertura y construcción que puede surgir de ese supuesto.

**Palavras chave:** *Narrativas de vida y arte. Teoría Queer. La enseñanza del arte en la escuela.*

Artigo recebido em: 14/11/2022

Artigo aprovado em: 31/01/2023

## Introdução

Muitas vezes, chegamos à escola convictos de que somos os únicos a ocuparmos o lugar de quem ensina, de que possuímos o domínio de supostos conteúdos a serem ensinados a pessoas que estarão conosco apenas para aprender. Assumimos um lugar de poder. Recentemente, ao me aproximar dos estudos sobre a *Teoria Queer*<sup>1</sup>, senti-me provocada a desestabilizar estas relações de

---

CARVALHEDO, Tissiana. Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41782>>

poder, questionando velhas certezas entre conhecimento e educação. Proponho-me, neste texto, a fazer o exercício de reelaborar experiências a partir das seguintes inquietações: de que forma a pauta *Queer* atravessa a minha existência? O que os estudantes podem me ensinar sobre sexualidade, gênero e desejo? Como, enquanto professora, trabalhar uma pauta tão subversiva em uma instituição normalizadora? Com essas linhas, traço um emaranhado de pensamentos em forma de relatos que entrelaçam lembranças e olhares do agora.

Para me deslocar de um repertório empírico e sensível para o território das palavras, opto pelo método da narrativa, que leva a um deslocamento no tempo, acionando “tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador” (SOUZA, 2007, p. 63). Em relação à memória, por afinidade à visão de Halbwachs (HALBWACHS, 1956 *apud* BOSI, 1994), compreendo este desafio como um exercício de reelaborar o passado, e não de tentar revivê-lo.

Assumo a escrita como exercício reflexivo, sem um sentido acabado, que reflete meu estar no mundo como mulher negra, cis, heterossexual, mãe, nordestina e professora de teatro em uma escola pública no interior do Maranhão desde 2016. Minha fala diz também sobre o desejo de buscar um repertório teórico que me possibilite uma escuta mais sensível e acolhedora na relação com estudantes adolescentes.

## **A escola demarcando as fronteiras**

Cursei a 4ª série do Ensino Fundamental (o atual 5º ano) no Colégio São Vicente de Paulo, em São Luís (MA), uma escola de freiras da Missão Vicentina das Filhas da Caridade. Havia uma diferenciação explícita e demarcada no tratamento dirigido às mulheres e aos homens, a começar pela vestimenta obrigatória: respectivamente, saia e calça. No primeiro dia de aula, recordo-me do susto ao me deparar com turmas separadas para meninas e meninos. Só nos encontrávamos no “recreio” e na saída para pegar o ônibus.

Lembro-me de ficar imaginando, curiosa, como eram as aulas para os meninos, e, às vezes, usando a desculpa de ir ao banheiro, aproveitava para passar vagorosamente em frente às salas masculinas tentando descobrir o que acontecia ali naquele espaço. Os ruídos me traziam uma linguagem mais calorosa e frouxa, denotando uma liberdade maior do que a que tinha em minha turma.

Às meninas a lista de restrições era maior: batom vermelho, brincos grandes, maquiagem e saia curta eram itens proibidos. Éramos ensinadas a agir com discrição e delicadeza. A única modalidade de dança oferecida era o balé clássico; sem dúvida, uma oferta nada aleatória dirigida apenas ao público feminino. Disciplina, contenção, adestramento. Minha irmã gêmea e eu estudávamos na mesma turma. Uma certa vez, ela chegou na aula com o penteado de “rabo de cavalo”, mostrando o cabelo da nuca cortado bem baixinho, como “menino”, e pintado de um loiro extravagante. O professor perguntou diante de todos da sala: “sua mãe já viu isso, menina?” enorme foi sua surpresa com a resposta: “sim, professor, ela mesma que fez!”.

Enquanto corpos, somos ensinados a performar um gênero e que tem sido, historicamente e compulsoriamente, o feminino ou o masculino, sendo estes atrelados ao sexo biológico. Esta construção começa antes mesmo do nascimento, tendo a linguagem como um dos vetores principais. As frases “é menino!” e “é menina!” anunciam o projeto de delimitação binária dos corpos em papéis sociais (definindo padrões de comportamento para o que é ser homem e o que é ser mulher) e faz parte de uma ordenação mais ampla, envolvendo a sexualidade, o gênero e o desejo, da qual todas as instituições sociais dependem e colaboram para manter a estabilidade (MISKOLCI, 2018). Quando corpos-sujeitos desviam das normas esperadas, causando turbulências nas estruturas simbólicas e reavivando imaginários adormecidos, são vistos como ameaças às relações de poder já estabelecidas, o que gera uma cadeia de reações de repressão das mais diversas.

A escola, enquanto instituição social, não só depende dessa ordem, mas atua historicamente como mantenedora, controlando e disciplinando corpos. No entanto, mesmo com a normalização dos corpos estando incorporada às estruturas das instituições, sempre haverá dissidências, pois, como sabiamente nos lembra Boal, somos “casa sem portas por onde se pode transitar, nada murado [...]” (BOAL, 2009, p. 28). Ou seja: podem calar nossa boca, mas jamais nossos corpos!

Enquanto corpos que somos, comunicamos, performamos e nos mostramos permanentemente. E aqueles e aquelas que não se enquadram nos formatos binários são repreendidos, confrontados, desprezados, violentados de diversas maneiras, como podemos ver no relato de Nascimento:

Logo percebi, já nas séries iniciais do ensino fundamental, que meu modo de ser e estar no mundo, vivenciando minha performatividade de gênero atrelada ao feminino incitaria a fúria homofóbica em alguns alunos, a ponto de ser perseguido, cotidianamente, em sala de aula, no intervalo e na hora da saída. As perseguições se tornariam constantes, por um aluno especial, do qual eu fugia e preferia não sair da sala durante o intervalo, segurando a vontade de fazer “xixi” até o término das aulas, somente para “poupar-me” dos xingamentos de “viadinho” e da vergonha de sofrer com aquelas agressões (NASCIMENTO, 2022, p. 44).

Lamentavelmente, o relato de Nascimento (2022) não é um caso isolado, uma vez que milhares de pessoas vivenciam experiências em que são agredidas e tratadas como “anormais”. Qualquer indivíduo que frequentou o ambiente escolar sabe que violências desse tipo são comuns. Quem não as viveu, conhece ou ouviu falar de alguém que já passou por uma experiência do tipo. Enquanto professora de teatro do ensino médio/técnico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, na cidade de Codó, percebo que há um pacto de silêncio sobre as questões de gênero, compactuado entre família e escola. A omissão ainda é a palavra de ordem.

Quando temas de gênero e sexualidade surgem no calendário escolar, geralmente, ocorrem através da iniciativa dos setores de Psicologia e Assistência Social, que trabalham a prevenção e o combate à homofobia. Contudo, perdura ainda a base biológica para o trato do tema e o apelo à ideia de diversidade. Penso que o debate precisa ser aprofundado e que o ponto de partida seja lançar um olhar questionador a tudo que é dado como natural e verdadeiro.

A meu ver, a *Teoria Queer* vem atuar para romper os silêncios e propor um debate profundo sobre sexualidade, gênero e desejo. Etimologicamente, o vocábulo *teoria* vem da palavra grega *theoria*, que significa contemplar, olhar para algo. A *Teoria Queer* nos convida a olhar para o fenômeno cultural da cisheteronormatividade e da abjeção, que, “[...] em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2017, p. 24).

Não basta um olhar qualquer, habitual. De modo similar à revolução que Bertolt Brecht propôs ao teatro, desnudando a cena de seus acessórios ilusionistas, a fim de acordar o espectador para a realidade cênica enquanto linguagem, a *Teoria Queer* vem propor que lancemos um olhar de estranhamento a tudo que está posto pelas normatividades de gênero e sexualidade, buscando compreender a engenharia cultural e política que nos constrói enquanto corpos. Miskolci (2017) fala sobre a necessidade de um olhar de desconstrução “[...] como uma estratégia que é muito mais de não fazer estudos para explicar como as pessoas são, mas sim desconstruir a cultura para compreender por que elas se tornaram o que são” (SESC SÃO PAULO, 2018).

## Ode às Cores

Como diz Louro (2004, p. 29), “a vocação normalizadora da educação se vê abalada”, e isto é um fato. Professores e professoras, mesmo os mais conservadores, lidam diariamente com tal realidade, em que os novos modos de pensar e viver o gênero, a sexualidade e o desejo pedem novas epistemologias, novos currículos e novas pedagogias. Partindo desse contexto, reelaboro, a partir deste exercício de escrita, uma experiência vivida no ano de 2018, com uma turma de 3º ano do curso médio/técnico em Informática, na disciplina Arte III. A partir dela, percebo o que ainda preciso aprender com a *Teoria Queer*.

Atuo como docente em um campus agrícola, situado em uma área de 210 hectares de vegetação típica do cerrado, na zona rural de Codó<sup>2</sup>, cuja visão aérea é apresentada pela figura abaixo.



Fig. 1. Visão aérea do terreno do IFMA, campus Codó. Fonte: Antonio Alisson Fernandes Simplício.

Leciono no decorrer dos três anos do ensino médio/técnico<sup>3</sup> de todos os cursos do campus, com disciplinas de 40 horas-aula. O objetivo principal na disciplina Arte III com os estudantes de Informática era o de ampliar a percepção para as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo no âmbito das gestualidades, ampliando o repertório não verbal. Fomos em busca de meios para apurar o nosso olhar; então, passamos a recriar com novos usos os espaços: as cadeiras se amontoaram nos cantos da sala para que pudéssemos fazer círculos e ocupar o centro em situação de jogo; corredores, pátios e jardins se transformaram em “laboratórios” para a brincadeira “pata cega”; espaços corriqueiros da escola serviram para que exercitássemos nossa capacidade de observação, onde analisamos nos transeuntes sinais da incansável habilidade comunicativa do corpo. Sem pressa, foi sendo construído um ambiente acolhedor, convidativo à atenção, com entregas, presenças; logo, uma atmosfera em que a confiança era notada entre olhares e falas.

A experiência nos jogos aquecia o corpo/o pensamento fomentando a reflexão e o debate sobre os processos culturais, sociais e históricos que servem para desvalorizar, controlar e empobrecer nossa experiência no mundo. Debatem, por exemplo, sobre a necessidade de desconstruirmos a visão dualista sobre o corpo e sobre as formas como a escola lida com a corporeidade. Alguns ofereciam

relatos com exemplos trazidos da família, da vizinhança, da igreja, das escolas, da notícia vista nas redes sociais, da história do personagem da série ou do filme. Com a confiança cultivada, surge uma abertura para que os diversos territórios culturais dos estudantes fossem trazidos para a sala.

Além do trabalho corporal com jogos, fizemos a apreciação de vídeos para que transitássemos por variadas fronteiras geográficas, artísticas e discursivas, com propostas que desafiavam convenções e limites, tais como: a alemã Pina Bausch, que rompe as fronteiras das linguagens com sua dança-teatro; o grupo brasileiro Barbatuques, que mostra que é possível produzir música coletivamente com percussão corporal; o trabalho dos artistas multimídias Paul Kaiser e Shelley Eskhar, que desenvolvem o conceito de dança digital no projeto *Ghostcatching*, unindo dança, desenho e composição digital em tecnologia 3D; o artista paulista Maurício Ianês, que testa os limites do seu corpo propondo poéticas para pensar a vida por meio de suas performances; e o cantor e intérprete Ney Matogrosso, que com sua extravagância artística sempre provoca uma excitação nas turmas, ao mesmo tempo que um certo desconforto por desestabilizar os lugares do masculino e do feminino e suas gramáticas gestuais.

Lembro de certa vez um aluno perguntar com um sorriso no rosto: “por que ele dança assim, professora?”. Percebi, pelos cochichos, que o incômodo se dava pela movimentação de quadril; algo não autorizado socialmente para corpos masculinos. Aquela situação não planejada oferecia possibilidades alargadoras para um debate mais profundo sobre as questões de gênero, contudo não me sentia preparada para conduzir naquele momento. Optei em responder a indagação com outras perguntas: “e por que um homem não pode dançar assim? Por que não há incômodos quando o rebolado é feito por uma mulher?”.

Rememorar o meu embaraço disfarçado me leva, agora, a uma fala de Louro, em entrevista para o programa *Nós da Educação*, que me acena como acolhimento, mas também como provocação. Quando questionada sobre de que forma as famílias podem conversar sobre gênero e sexualidade, a autora responde: “talvez, uma coisa que a gente tenha que aprender, também, é de vez em quando dizer ‘eu não sei, sabe!’” (LINGUAJANDO, 2020). Como professora, tenho aprendido a acolher-me no lugar do não saber, não como atitude de estagnação, mas como abertura para uma experiência de busca compartilhada com os estudantes.

Estas ideias se alinham à imagem de professor como artista/mediador/cartógrafo, que é “[...] um observador atento das dinâmicas interpessoais que alinhava os modos de perceber dos sujeitos e os objetos com os quais interagem, sendo também um propositor” (AMARAL, 2017, p. 5). Seu caminhar é alimentado pelo processo e pelo “compartilhamento”, remetendo à experiência de com/par/trilhar. A *Teoria Queer* nos convida a pensar o ensino de arte na escola como um trilhar, um caminhar, que se constitui nas relações e em tudo que isso implica: imprevisibilidades, incertezas, ambiguidades, subjetividades.

Na metade do semestre, propus ao grupo que criassem coletivamente uma proposta cênica aberta, com temática(s), linguagem(ns) e estética de livre escolha. O único direcionamento foi o de que pensassem no corpo como principal veículo de expressão e que não recorressem, *a priori*, à palavra oralizada. Sugeri à turma que cada um buscasse o seu lugar de criação, logo as movimentações foram fluindo e as funções sendo definidas por eles mesmos. Um trio começou a esboçar o roteiro, tomando como inspiração principal o videoclipe da música *Take me to Church*, do cantor irlandês Andrew Hozier-Byrne, que conta a relação amorosa entre dois rapazes que se veem impedidos de continuarem juntos pela interferência violenta de um grupo homofóbico. Os estudantes adaptaram a história para personagens femininos e com inspiração na música *Amianto*, da banda brasileira *Supercombo*, propondo um final diferente: em vez de uma das jovens ser agredida até a morte (como no clipe de Hozier), ela decide se matar. Temos, então, dois temas dos quais a turma deseja falar: homofobia e suicídio.

Minha função foi a de sensibilizar o olhar, provocá-los com o desafio e acompanhar como espectadora para quando acenassem pedindo auxílio. Com entusiasmo e engajamento, a turma produziu e apresentou o experimento cênico *Ode às Cores* para várias turmas do ensino médio/técnico, como mostram as figuras 02 e 03, tendo sempre um bate-papo após a apresentação.



Fig.2. Cena em que se tenta evitar a tragédia, o suicídio. Fonte: Cláudia Canudo.



Fig.3. Cena em que a personagem principal chora a morte de sua companheira. Fonte: Cláudia Canudo.

Ao representar pautas marginais e provocar um debate comumente negado, percebo que essa experiência suscitou leituras de realidade e movimentos de desestabilização. “São temas que estão presentes na vida dos alunos, só que as pessoas não trabalham com eles, sabe? [...] não abordam o tema, pra entender melhor, discutir, procurar meios de solucionar, essas coisas” (Informação verbal)<sup>4</sup>. E também:

Nos dias atuais, os LGBT’s são muito criticados por suas escolhas sexuais, como se isso definisse caráter. Deveríamos parar de criticar e simplesmente aceitar logo porque não nos desrespeita a opção sexual do outro. Quem sabe assim o mundo fica mais cheio de amor e respeito (Informação verbal)<sup>5</sup>.

Hoje, fazendo uma avaliação da experiência de acordo com os *Estudos Queer*, vejo que seria necessária uma ação de maior aprofundamento teórico para a problematização das questões de gênero, talvez pós-apresentações, pois, como sugere Louro:

Para uma pedagogia e um currículo queer, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornaram normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias, a fim de garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2004, p. 49).

Ou seja, colocar em pauta a construção cultural dos corpos e as relações de poder que se estruturam na sociedade, evidenciando as profundas desigualdades que são desencadeadas.

## A presença do Seu Chico

Além de aprofundamento teórico, penso que a *Teoria Queer* exige de nós uma concepção não positivista do conhecimento, amparada na noção de conhecimento enquanto experiência. Nessa perspectiva, temos que admitir que, muitas vezes, empobrecemos as possibilidades formativas ao cumprir apenas o conhecido ritual escolar. Precisamos assumir riscos, desviar dos caminhos usuais e abrir novas trilhas. E por que não para além dos muros da escola?

Certa vez, em uma manhã de sábado, no segundo semestre de 2017, eu e mais seis estudantes<sup>6</sup> fomos conhecer uma figura ilustre no povoado São José: Seu Francisco, mais conhecido por Seu Chico, um senhor de 80 anos que gostava de passar o tempo contando histórias. A oportunidade de conhecê-lo foi mediada por outro codoense, José Nilson da Costa Filho, professor de Letras/

---

CARVALHEDO, Tissiana. Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41782>>

Português da escola. Juntos nutríamos o desejo de conhecer histórias de causos, mitos e crenças, que faziam parte das terras que estavam sob nossos pés e que estariam em processo de esquecimento.

Ao chegarmos na casa do seu Chico, fomos apresentados a ele e em seguida nos acomodados na área externa (Fig. 4). Sem cerimônia, o senhor de olhos curiosos começa a prosa: “Eu... nasci num planeta... num sei que planeta foi. Nasci em 32, no dia 2 de novembro. Nu tempo da seca grande...” (Informação verbal)<sup>7</sup>. Foi uma manhã rica em escuta, com histórias que transitavam entre realidade e ficção sobre sua trajetória de vida e os primórdios de Codó. Com uma forte comicidade no falar e uma abertura genuína para a troca, Seu Chico nos cativou com sua presença, compartilhando saberes que até hoje reverberam em cada um de nós.



Fig.4. Momento da nossa chegada à casa do Seu Chico. Fonte: a autora.

Muitos aspectos dessa experiência ressoam hoje em mim para pensar as rupturas necessárias que a escola precisa viver. Os estudantes ficaram imersos nos causos e nas viagens imaginárias proporcionadas, assim como envolvidos com aquela gestualidade, o ritmo, o olhar, os sorrisos e os silêncios, ou seja, com aquele corpo. Mas o que o Seu Chico me ensina sobre a *Teoria Queer*? Muito, sobre-

tudo com a sua presença. A sua forma de sentar de pernas cruzadas, feita com leveza e sem nenhum constrangimento, levou uma estudante a formular questões que nem tinham sido provocadas no âmbito daquele processo de pesquisa:

Cada um de nós é do seu próprio jeito de ser diferente. Então, Seu Chico não é diferente, ele tem alguns gestos do corpo dele, tipo [...] o gesto de sentar com as pernas cruzadas. É bem interessante a gente puxar para essa questão, porque hoje em dia tem muitas pessoas homofóbicas. Antes, sentar de pernas cruzadas era um charme [...] se fossem os jovens de hoje em dia, sentar de perna cruzada? Aahh levantava logo uma palavra de homofobia (Informação verbal)<sup>8</sup>.

A aluna revela a percepção de que os corpos performam de forma diferente o “masculine”. Ao enfatizar a rejeição dos jovens de sua geração ao simples “sentar de pernas cruzadas”, demonstra também o incômodo com as imposições que a sociedade coloca aos corpos.

Hoje, provocada pelos *Estudos Queer*, conecto-me de outra forma à experiência de conhecer o Seu Chico. Percebo que o *Queer* convoca um conhecimento corporificado, numa perspectiva decolonial, de uma experiência de percepção e redescoberta de como este é pensado e vivido culturalmente e socialmente. A teórica feminista, professora e artista bell hooks, traz uma reflexão sobre o corpo que vem contribuir para pensarmos em caminhos de como trazer a *Teoria Queer* para a escola: “temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (HOOKS, 2017, p. 186). A autora conta que, se reconhecendo como um corpo de mulher negra, vinda de uma família da classe trabalhadora do estado de Kentucky, do sul segregado dos Estados Unidos, isso ressoava em sua prática, gerando o movimento de olhar para os alunos como corpos-sujeitos e provocar diálogos que gerassem deslocamentos.

Reconhecer que somos corpos é trazer para o jogo as culturas, as histórias e as memórias “desviantes” que não se enquadram à norma da objetividade e imparcialidade. Dizer em sala sobre as gramáticas gestuais impostas aos corpos jamais teria o mesmo efeito que o sentar de pernas cruzadas do Seu Chico. Se pudesse voltar à *Ode às Cores*, em 2018, além de aprofundar os debates, traria para a escola corpos-sujeitos “desviantes” da cidade de Codó para conversar com a turma e os espectadores. A pauta *Queer*, embora seja de todos e todas, requer a presença de corpos *Queer* na escola.

---

CARVALHEDO, Tissiana. Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41782>>

## Proposições

A *Teoria Queer* nos convoca a subverter, a romper com a ordem estabelecida, para perceber que, por trás de uma suposta neutralidade e universalidade, há a hegemonia de uma visão masculina, cisheteronormativa, branca e cristã sobre a vida em sociedade. Um olhar *Queer* sobre o mundo seria, então, um olhar revolucionário que não compactua com a violência do ato de normatizar, que não tolera a abjeção de corpos. Não se trata apenas de lançar um olhar de desnaturalização da cisheteronormatividade, mas de produzir enfrentamentos a toda e qualquer forma de violência de corpos, seja por sexo, seja por gênero, raça, etnia, classe, religião etc.

Para a escola, a *Teoria Queer* é um convite precioso para a transgressão, para desconstruirmos as verdades fantasiosas que a sustentam, despertando para a engenharia política que está em seu cerne. Penso a escola como um projeto de construção contínuo e aberto, em que tudo que dela faz parte (currículo, disciplinas, conteúdos, métodos, gestor, professor, estudante) precisa ser visto como organismo vivo. Deve ser continuamente repensado e rearticulado.

Para o ensino de arte na escola, os *Estudos Queer* me provocam a pensar que a potência está nos corpos em relação e em todo o processo de abertura e construção que pode surgir desse pressuposto. Nas experiências aqui relatadas, fica evidente que foram os próprios estudantes que me ofereceram situações de aprendizagem sobre sexualidade, gênero e desejo. E que isso, talvez, tenha ocorrido por meio das relações de confiança e abertura que foram sendo estabelecidas. Em *Ode às Cores*, tive que recuar ao sentir que eles desejavam roteirizar a peça e se autodirigirem. Na visita à casa do Seu Chico, a aluna Mykaelly Alves Gomes me presenteia com uma leitura sofisticada sobre corpo e cultura. A normativa de que um lado ensina e o outro aprende precisa ser rompida em nossas práticas pedagógicas. bell hooks compartilha que teve que passar por essa experiência: “reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante pra mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente” (HOOKS, 2017, p. 185).

Talvez o lampejo de que precisamos para pensar em metodologias e procedimentos que abordem as temáticas *Queer* na escola já esteja sendo dado pelos estudantes. E os caminhos mais frutíferos sejam os desviantes; aqueles que transcendem os limites da sala, da carga-horária, da ementa, dos conteúdos e das notas. Quando se trata de fundar-se nas relações, a experiência de ensinar e aprender extrapola qualquer fronteira e convenção.

É preciso, então, começar mesmo sem saber o “como”. Ao abrir espaço para as temáticas *Queer* em sala de aula, nós romperemos o pacto de silêncio; e isto é urgente! Enquanto permanecer o silêncio, narrativas, corpos e histórias continuarão sendo silenciados e fixados no lugar do “não”: do não dito, do não ouvido, do não importante, do não conhecimento, da não existência.

A escritora, filósofa, psicanalista e artista multidisciplinar Grada Kilomba (2016) enfatiza que o ato de falar e ouvir não são somente físicos, mas sociais, simbólicos. O que é falado é tido como importante, válido, legítimo. Aquele que é ouvido recebe a oportunidade de se sentir pertencente. Dessa forma, tudo que não é dito e ouvido na escola é dado sem valor epistemologicamente: a cosmologia dos povos indígenas, as culturas e manifestações afro-brasileiras, as contribuições das mulheres, dos LGBTQIA+<sup>9</sup>, daqueles que vêm das periferias urbanas e das zonas rurais desse país continental, as histórias e memórias dos estudantes.

Esta intelectual, embora hoje seja conhecida mundialmente, ainda sofre tentativas de apagamento do conhecimento que constrói. O fato de ser mulher, negra, com família de origem nas ilhas de São Tomé e Príncipe e Angola, afronta o postulado branco, colonial e patriarcal que rege o território das epistemologias. Os comentários que recebe evidenciam isso:

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é: “Isso não é nada objetivo”, “Você tem que ser neutra...”, “Se você quiser se tornar uma acadêmica, não pode ser pessoal”, “A ciência é universal, não subjetiva”, “Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação” (KILOMBA, 2016, p. 5).

Instauremos, então, o “reinado das interpretações” em nossas aulas, trazendo para o jogo leituras de realidade, memórias, percepções, sonhos e desejos. A *Teoria Queer* nos convoca a criar com os estudantes territórios para a construção de conhecimentos corporificados.

---

CARVALHEDO, Tíssiana. Narrativas de vida e arte: atravessamentos trazidos pela *Teoria Queer* a uma professora de teatro na escola.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41782>>

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lilian. Geopoética: arquitetura de relações. Cartografia dos sentidos e laboratório nômade, *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 26., 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 2903-2917. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro\\_AMARAL\\_Lilian.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro_AMARAL_Lilian.pdf). Acesso em: maio 2018.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: Palestra-Performance de Grada Kilomba**. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- LINGUAJANDO Professor Valmir. **Gênero e sexualidade na escola**. Guacira Lopes Louro – Nós da Educação. Completo. [S. l.: s. n.], 19 out. 2020. 1 vídeo (53 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J1ZKt1ynJ3Q>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACHADO, João Batista. **Codó, histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Cadernos da Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade Queer: experiências com o método do drama na escola**. São Paulo: Hucitec, 2022.
- SESC SÃO PAULO. O que é Queer? Com Richard Miskolsci. [S. l.: s. n.], 23 ago. 2018. 1 vídeo (93 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ar19rH0H6IM>. Acesso em: 17 set. 2022.
- SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: maio 2018.

## NOTAS

---

1 Essa aproximação foi provocada pela disciplina Seminário Temático III: Teoria Queer e o ensino de Arte, ministrada pelo professor-Doutor Tiago de Brito Cruvinel, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), no segundo semestre de 2022. De forma mais abrangente, este artigo também agrega à pesquisa de doutorado em andamento, intitulada “As lições do mestre Pazzini: criando territórios transgressores para o pensar/fazer teatro na escola”, inserida na linha de pesquisa Teatro, Sociedade e Criação Cênica, sob orientação do professor-Doutor Vicente Concílio, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

2 Codó, segundo umas das versões de origem do nome da cidade, é oriundo de Codozinho, um dos rios afluentes que deságuam no Itapecuru – um grande rio que banha o estado do Maranhão. Codó surge primeiramente como povoado, essencialmente agrário, por volta de 1780; para depois, em 1896, receber o título de cidade (MACHADO, 1999, p. 29).

3 O ensino médio/técnico ocorre de forma integrada, ou seja, os currículos dos cursos possibilitam que o aluno e a aluna obtenham, simultaneamente, a formação profissional técnica e também a formação na última etapa da educação básica (Ensino Médio). Ministra a disciplina Arte para estudantes dos cursos técnicos diurnos em Agroindústria, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente; e também para discentes dos cursos técnicos noturnos que ocorrem pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Manutenção e Suporte em Informática, Agroindústria e Comércio.

4 Entrevista concedida por Djane de Sousa. IFMA, Codó (MA), 2018.

5 Relato pós-apreciação do experimento *Ode às Cores*, registrado de forma manuscrita por uma aluna. IFMA, Codó (MA), 2018.

6 Esse grupo de estudantes foi formado no início de 2017, durante a execução do projeto de pesquisa de mestrado *Identidade e Memória no processo de criação cênica na escola* (PROFARTES UDESC/UFMA). Na ocasião, conseguimos o apoio da FAPEMA, por meio do Programa de Apoio ao Patrimônio Imaterial do Material, o que nos permitiu ampliar as ações de pesquisa realizando visitas a comunidades rurais para coleta de histórias, consideradas como repertório para criação cênica, resultando no espetáculo “Incanturias em Cena”, apresentado em Codó e também em São Luís (MA), durante o II Colóquio Internacional de Pedagogia do Teatro (COLIPETE). O grupo se firmou como coletivo teatral da escola, batizando-se com o nome “Incanturias em Cena”.

7 Relato oral concedido por Seu Chico, do povoado São José. IFMA (MA), 2017.

8 Em entrevista concedida pela aluna Mykaelly Alves Gomes. IFMA, Codó (MA), 2017.

9 Esta sigla é usada para se referir às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers e Intersexuais. Segundo Nascimento (2022, p. 20), o sinal de + tem o objetivo de “[...] incluir as identidades que porventura vierem a agregar essa sigla”.

# Atravessamentos entre Dança e Pedagogia *Queer*: uma abordagem para subverter e *(Pose)cion*ar 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](mailto: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](mailto: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/ensino<sup>1</sup> 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*<sup>2</sup>. 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+<sup>3</sup> de maneira performativa, ressignificando a palavra como um posicionamento político de oposição à norma, ruptura, denúncia, luta e resistência frente ao (cis)tema<sup>4</sup> 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, 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>>

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)<sup>5</sup>, 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)<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup> – 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, 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>>

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 categorias<sup>8</sup> 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)<sup>9</sup> 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):

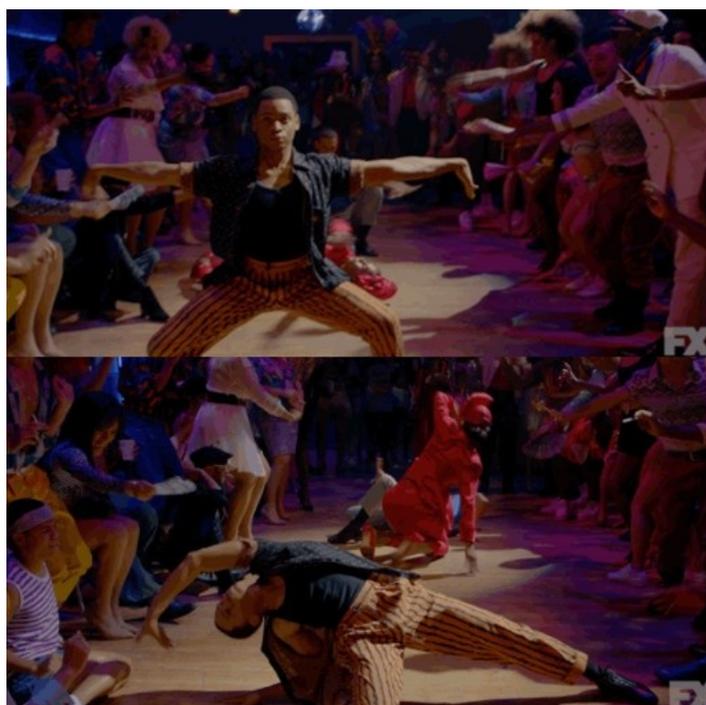


Fig. 1. Damon dançando *Voguing*. Fonte: *Pose* (2018). Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>.

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)<sup>10</sup>, 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-se<sup>11</sup>. 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:

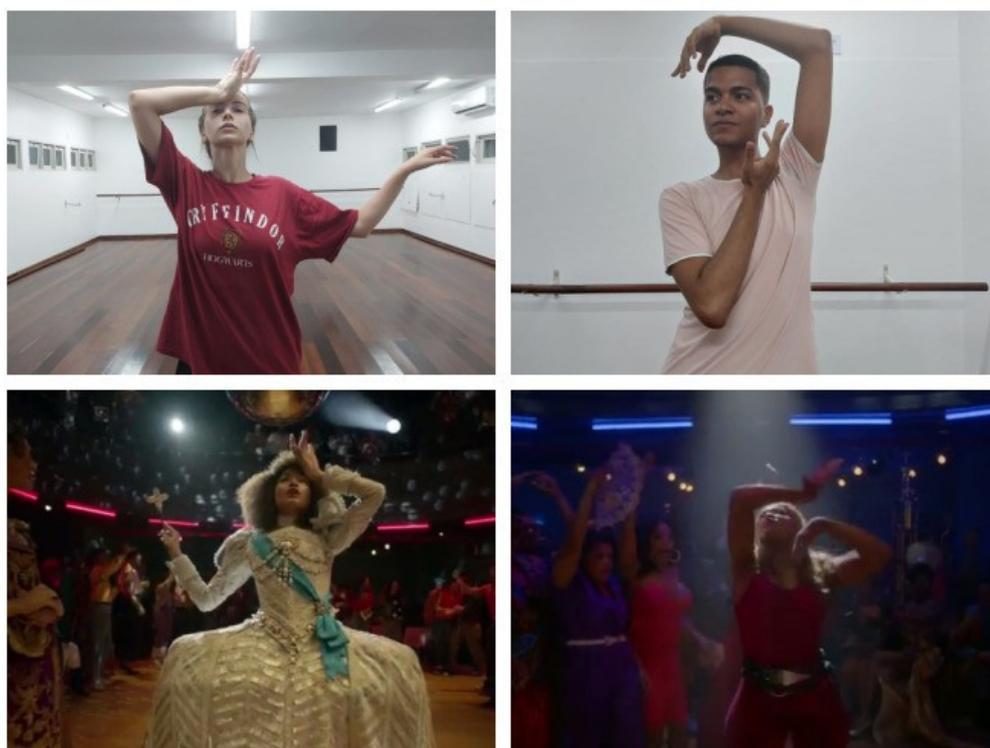


Fig. 2. Estudo do primeiro procedimento criativo (*Category*). Fonte: Imagens da parte superior: arquivo do autor. Imagens da parte inferior: *Pose* (2018). Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>.

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 Zion<sup>12</sup>, Sara de Oliveira (*Star Mother Diamond Muzi*)<sup>13</sup> e José Isac da Silva (ISAAC 007)<sup>14</sup>, 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

---

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>>

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)inventando-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/](https://www.instagram.com/jose_saac/)).

# Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer

*Expression and self-expression in the artistic creation: a dialogue between Nise da Silveira and Susanne K. Langer*

*Expresión y autoexpresión en la creación artística: un diálogo entre Nise da Silveira y Susanne K. Langer*

Clovis Salgado Gontijo Oliveira

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia

E-mail: clovisalgon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-5990>

## RESUMO:

Este artigo investigará o problema da expressão artística – em contraste ou em continuidade com a autoexpressão – a partir de um diálogo entre Susanne K. Langer e Nise da Silveira. Para tanto, examinará, primeiramente, a posição da filósofa, para quem a obra de arte não resulta do transbordamento emotivo do artista. Em seguida, revisará as referências da psiquiatra ao tema, que oscilam na compreensão da criação artística ora como autoexpressão, ora como expressão não sintomática. Por fim, analisará algumas obras dos clientes de Silveira que parecem exceder a autoexpressão. Será possível manter, assim, a hipótese de Langer, aplicando-a às “imagens do inconsciente”, o que repercute não só no reconhecimento artístico de tais imagens, mas na valorização humana de seus criadores.

**Palavras-chave:** *Expressão. Autoexpressão. Símbolo. Sintoma. Sofrimento psíquico.*

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

## ABSTRACT:

This paper will investigate, from a dialogue between Susanne K. Langer and Nise da Silveira, the problem of artistic expression. It will first examine the philosopher's perspective, whereby the work of art does not proceed from the artist's emotional overflowing. Next, it will review the psychiatrist's references on the theme, which fluctuate in the understanding of the artistic creation either as self-expression or as a non-symptomatic expression. Finally, it will analyze some works by Silveira's clients that seem to surpass self-expression. Therefore, it will be possible to sustain Langer's hypothesis and apply it to the "images of the unconscious". That application impacts not only on the artistic recognition of those images, but also on the human valorization of their creators.

**Keywords:** *Expression. Self-expression. Symbol. Symptom. Psychic suffering.*

## RESUMEN:

Este artículo investigará el problema de la expresión artística – en contraste o en continuidad con la autoexpresión – a partir de un diálogo entre Susanne K. Langer y Nise da Silveira. Con ese objetivo, examinará, primeramente, la posición de la filósofa, para quien la obra de arte no resulta del derramamiento emocional del artista. A continuación, revisará las referencias de la psiquiatra al tema, que fluctúan en la comprensión de la creación artística ora como autoexpresión, ora como expresión no sintomática. Finalmente, analizará algunas obras de los clientes de Silveira que parecen exceder la autoexpresión, lo que permitirá mantener la hipótesis langeriana y, así, garantizar no sólo el reconocimiento artístico de tales obras, sino también la valorización humana de sus creadores.

**Palabras clave:** *Expresión. Autoexpresión. Símbolo. Síntoma. Sufrimiento psíquico.*

Artigo recebido em: 05/09/2022

Artigo aprovado em: 31/01/2023

## Introdução

Influenciada pela proposta de Ernst Cassirer (1874-1945), a filósofa Susanne K. Langer (1895-1985) pôde desenvolver uma compreensão mais estendida de razão e de racionalidade, incluindo, assim, em sua reflexão filosófica, outras formas simbólicas para além da razão discursiva. Com isso, cons-

tatou que a pesquisa pelas possibilidades de construção de sentido, fundamental ao seu fazer filosófico<sup>1</sup>, não deveria se restringir às proposições lógicas, mas também poderia se aplicar a outras diversas formas simbólicas, nas quais é possível reconhecer uma articulação complexa capaz de elaborar um significado (*meaning*) ou, ao menos, algum tipo de significação (*significance, import*). Algumas dessas formas simbólicas, como a música, a pintura, a poesia, os mitos e os ritos, denominadas por Langer (1971b) de símbolos representativos (de caráter não literal), são compostas especialmente quando não dispomos da capacidade de tanger a realidade que pretendemos expressar, nem de apontar para ela. Em outras palavras, recorremos a tais símbolos diante da dificuldade de uma formulação discursiva e referencial de determinados conteúdos.

Tal conclusão é partilhada por uma segunda autora, contemporânea à filósofa estadunidense: a psiquiatra brasileira Nise Magalhães da Silveira (1905-1999), que, como bem sabemos, desenvolveu relevante trabalho prático e teórico a partir da produção artística de indivíduos esquizofrênicos na Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR) do antigo Centro Psiquiátrico Pedro II (hoje, Instituto Municipal Nise da Silveira) e, posteriormente, na Casa das Palmeiras, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Além da identificação dos limites da razão discursiva, da valorização das diferentes formas simbólicas que constituem a mentalidade humana e da constatação das possibilidades expressivas trazidas pela arte, Langer e Silveira partilham de outras concepções comuns sobre a arte e a racionalidade. Tal afinidade, cujo reconhecimento moveu a realização deste estudo, poderia ser justificada pelo fato de ambas serem leitoras e admiradoras da obra de Cassirer e, além disso, por Silveira ter tido contato com, pelo menos, um livro de Langer, sua obra mais conhecida: *Filosofia em nova chave*<sup>2</sup>.

No entanto, em meio às muitas convergências<sup>3</sup>, identificamos um ponto de aparente divergência entre ambas que mereceria ser investigado. Trata-se do espinhoso problema da concepção de expressão na obra de arte. Por um lado, Langer não se cansa de sublinhar, ao longo de seus escritos, que a expressão artística não poderia ser compreendida como mera autoexpressão, ou seja, como transbordamento de emoções efetivamente vivenciadas pelo criador da obra no momento de sua composição. Por outro, Silveira estimula a atividade artística de seus clientes como vias de autoexpressão, capazes de revelar aspectos essenciais de seus processos internos.

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. *Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

Como veremos, tais posições, examinadas isoladamente ou em relação, repercutem em tentativas de definição da arte e na avaliação da produção criativa de indivíduos com sofrimento psíquico. Por qual concepção de expressão poderíamos sustentar o valor artístico de tal produção?

A fim de responder a essa pergunta, efetuaremos, inicialmente, uma abordagem panorâmica sobre a expressão e a autoexpressão a partir da leitura, em ordem cronológica, de quatro obras de Langer (*Filosofia em nova chave*, *Sentimento e forma*, *Problems of Art* e o primeiro volume de *Mind: An Essay on Human Feeling*), nas quais os conceitos em questão revelam importantes implicações não só para a filosofia da arte, mas para a antropologia filosófica, a epistemologia, a filosofia da mente e a teoria dos símbolos propostas pela autora. Em seguida, examinaremos, no primeiro tópico da segunda seção do artigo, as eventuais referências, implícitas e explícitas, de Silveira à natureza da expressão no fazer artístico, tanto no caso de seus clientes quanto na arte em geral. Dada a influência de Jung sobre o pensamento e a visão de mundo de sua discípula brasileira, terminaremos esse tópico com uma breve menção à posição do psiquiatra suíço em relação ao tema. Já no segundo tópico da segunda seção, que incluirá um diálogo com os pontos previamente identificados em Langer e Jung, serão examinadas algumas obras produzidas na STOR (hoje integrantes do acervo do Museu de Imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro), capazes de oferecer relevantes pistas para o problema estudado.

## **1 A expressão na criação artística segundo Susanne K. Langer**

Eminentes filósofos da linguagem do início do século XX, para os quais o discurso é a única forma simbólica reconhecida, tendem a considerar a vida do sentimento como algo “amorfo e caótico” (LANGER, 1957, p. 19, tradução nossa), defendendo, assim, que sua expressão seria impossível (incontornavelmente inefável, segundo Wittgenstein) ou meramente sintomática (Russel, Carnap) (LANGER, 1971b). Nessa perspectiva, não haveria a possibilidade de apresentá-la objetivamente para que pudesse ser compreendida “a sua complexidade, os seus ritmos e as mudanças de sua aparência como um todo” (LANGER, 1957, p. 18, tradução nossa). Por conseguinte, por não se ter um “acesso intelectual à pura subjetividade, o único modo de estudá-la é estudar os sintomas da pessoa que está passando por determinadas experiências subjetivas” (LANGER, 1957, p. 18, tradução nossa).

Essa não é, absolutamente, a posição de Susanne K. Langer. Embora, para ela, tampouco nos seja possível formular os conteúdos da “vida sentida”<sup>4</sup> pela linguagem discursiva, ainda nos restaria a possibilidade de elaborá-los logicamente, uma vez que dispomos de outras construções capazes de exibir formas complexas nas quais tais conteúdos podem ser projetados. Tal possibilidade é oferecida especialmente pelas obras de arte, nas quais “a expressão do sentimento [...] não é de modo algum sintomática” (LANGER, 1957, p. 25, tradução nossa).

Afirmar que a obra de arte não é um mero sintoma emotivo, ou seja, uma parte de uma condição emocional maior (LANGER, 1971b), capaz de indicar tal condição, pressupõe que ela também não equivale à autoexpressão. Uma obra não é como o tremor que exprime e indica imediatamente o temor de um indivíduo ameaçado (*signo*), mas uma concepção articulada, como adiantamos, numa forma (*símbolo*). Portanto, a concepção da obra de arte como símbolo, fundamental para a filosofia da arte e para a antropologia filosófica langeriana, implica sua natureza não sintomática.

A hipótese de que a arte implica a expressão, distinta da autoexpressão, aparece desde o primeiro momento em que Langer (1971b) se dedica especificamente à reflexão da experiência artística, a saber, no capítulo “Da significação da música”, em *Filosofia em nova chave*.<sup>5</sup> Ao contrário da concepção predominante no romantismo, para a qual uma composição musical é *espressiva* (mantendo o consagrado termo italiano), porque autoexpressiva, ou seja, por extravasar ou confidenciar sentimentos do compositor, Langer (1971b, p. 221, grifos do original) defende

que a música não é autoexpressão, mas *formulação e representação* de emoções, disposições, tensões mentais e resoluções – um “quadro lógico” de vida senciente e responsiva, uma fonte de compreensão, não uma súplica de simpatia. Os sentimentos revelados na música são essencialmente *não* “a paixão, o amor ou o anelo de um dado indivíduo”, [...], mas são apresentados diretamente ao nosso entendimento, a fim de que possamos apreender, conceber, compreender esses sentimentos, sem pretender tê-los ou imputá-los a qualquer outra pessoa. Assim como as palavras podem descrever eventos que não presenciamos, lugares e coisas que não vimos, a música pode apresentar emoções e estados de espírito que não sentimos, paixões que antes não conhecíamos. Seu tema é o mesmo que o da “auto-expressão”, e seus símbolos podem até ser emprestados, de vez em quando, do reino dos sintomas expressivos; todavia os elementos sugestivos tomados de empréstimo são formalizados, e o tema “distanciado” em uma perspectiva artística.

Portanto, segundo Langer, uma obra como o *Estudo Revolucionário* de Frédéric Chopin não nos daria um vestígio do ataque de fúria patriótica realmente vivido pelo compositor ao inteirar-se da invasão da Polônia, em 1831, como nos dão a entender alguns filmes e biografias, mas, talvez, ainda nos apresente algo da bravura e da resistência política conhecidas e concebidas pelo músico polonês.<sup>6</sup>

De modo perspicaz, a filósofa também identifica, nesse mesmo capítulo de *Filosofia em nova chave*, que a defesa da autoexpressão na música repercute e revela seu caráter absurdo, sobretudo, no campo da performance. Se um compositor, ao longo de um mês de trabalho numa nova peça, poderia até experimentar as quatro disposições de espírito contrastantes de sua futura sonata em quatro movimentos, o intérprete dificilmente poderia sentir na própria pele e expressar as variações expressivas do *Allegro*, *Adagio*, *Presto* e *Allegretto* ao longo da meia hora de sua execução. Como conclui espirituosamente a autora, “paixões tão inconstantes seriam anormais até na raça notoriamente caprichosa dos músicos!” (LANGER, 1971b, p. 217).

Como sabemos, certas hipóteses centrais de *Filosofia em nova chave* referentes à música são aplicadas por Langer a todas as modalidades artísticas em sua reflexão mais sistemática sobre a arte apresentada em *Sentimento e forma*. Portanto, do mesmo modo que a significação identificada no campo musical, como “a lei verbalmente inefável, porém não inexprimível, da experiência vital, o padrão do ser afetivo e senciente” (LANGER, 1971b, p. 254), estende-se a todas as artes; a expressão artística, em nenhuma delas, poderia ser confundida com a autoexpressão.

Assim, em *Sentimento e forma*, Langer (2011, p. 20) condena uma compreensão da participação do sentimento nas diversas obras de arte como “pura catarse ou incitação”, respectivamente vivida pelo criador/intérprete ou provocada no espectador/ouvinte. O caráter imediato e não conceptualizado de um transbordamento emotivo seria incapaz de gerar uma forma, uma formulação ou uma “expressão, no sentido lógico – apresentação de uma ideia por meio de um símbolo articulado” (LANGER, 2011, p. 71). E, se, retomando uma passagem de *Filosofia em nova chave*, “a pura autoexpressão não requer forma artística” (LANGER, 1971b, p. 216), não há obra de arte, como verificamos, sem a configuração de uma *forma expressiva*.

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

Ainda em *Sentimento e forma*, Langer estabelece certa continuidade entre sua compreensão de expressão artística e a posição do pensador neo-hegeliano Benedetto Croce (1866-1952), exposta em sua principal obra, *Estética como ciência da expressão e linguística geral*. Segundo a filósofa, Croce, além de ter reconhecido ricas possibilidades de formulação não discursiva<sup>7</sup>, emprega o conceito de expressão para “dizer aquilo que eu chamei de ‘expressão lógica’, não importando o quanto poderia protestar contra a palavra ‘lógica’. Ele não quer dizer *sintomas emocionais*, mas *formulação*” (LANGER, 2011, p. 392, grifos nossos).

Cabe acrescentar que a impressão de Langer se confirma em outro texto de Croce, seu verbete “Estética” (*Aesthetica in nuce*), escrito, em 1928, para a quarta edição da *Enciclopédia Britânica*, no qual o filósofo recusa, de modo bastante contundente, a correspondência entre a expressão artística e a autoexpressão. De acordo com Croce (1997, p. 159-160),

A arte não é o sentimento em sua imediatidade. Andrômaca, ao ver Eneias, fica *amens, deriguit visu in medio, labitur, longo vix tandem tempore fatur*, e, ao falar, *longos ciebat incassum fletus*; mas ele, o poeta, não delira, não fica com o rosto paralisado, não vacila, não recupera a fala com dificuldade, não rompe em um longo pranto, mas exprime-se em versos harmoniosos, tendo feito de todas aquelas comoções o objeto de seu canto. Por certo, também os sentimentos, em seu imediatismo, “exprimem-se”, como se costuma dizer, porque, se não se exprimissem, se não fossem a um só tempo fatos sensíveis e corporais [...], não seriam coisas concretas, isto é, não seriam nada; e Andrômaca exprimia-se da maneira como se disse. Mas essa “expressão”, embora acompanhada de consciência, cai também para o grau de simples metáfora quando é confrontada com a “expressão espiritual” ou “estética”, a única que verdadeiramente exprime, isto é, dá forma teórica ao sentimento e o converte em palavra, canto e figura.

Em termos langerianos, a “forma teórica” concedida ao sentimento poderia ser compreendida justamente como a “expressão lógica”, enquanto sua conversão “em palavra, canto e figura” poderia remeter ao processo de transformação simbólica, que não é operado pelo signo ou pelo sintoma.

A distinção entre a expressão artística e a autoexpressão<sup>8</sup> – ou, como propõe Croce (1997, p. 160) na sequência da passagem acima, entre o “sentimento contemplado, ou poesia”, por um lado, e o “sentimento agido ou sofrido”, por outro – segue defendida em *Problems of Art*, mais especificamente em seu segundo capítulo, dedicado ao tema da expressividade artística (“Expressiveness”). Dele extraímos a negativa, apresentada no início desta seção, de que a expressão artística seja de natureza sintomática.

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

Ainda nesse capítulo, Langer (1957) oferece importantes justificativas para sua hipótese. Segundo a autora, algumas obras e gêneros artísticos em particular, ao privilegiarem determinados conteúdos emotivos, evidenciam o absurdo de se identificar, por exemplo, a dor expressa por um poema à suposta dor que o poeta “deveras sente”<sup>9</sup>. Nesse sentido, explica Langer (1957, p. 25, tradução nossa) que um dramaturgo, ao escrever uma tragédia, “não precisa estar em desespero pessoal ou em violenta convulsão. Ninguém, na verdade, poderia trabalhar em tal estado mental. A sua mente estaria ocupada com as causas do seu mal-estar emocional”. Portanto, para que possa plasmar uma obra, o artista deveria cumprir dois pré-requisitos, ausentes em desmedidas cargas autoexpressivas. Como pontua a filósofa, “a autoexpressão não requer *composição* e *lucidez*; um bebê que grita dá ao seu sentimento muito mais liberação que qualquer músico, mas não vamos a uma sala de concerto para escutar o grito de um bebê. [...] Não desejamos a autoexpressão” (LANGER, 1957, p. 25, tradução nossa, grifos nossos).

A partir dessa hipótese de que a expressão artística não é irrefletida liberação, mas concepção e formulação de sentimentos, o artista é compreendido como aquele que “exprime não os seus verdadeiros sentimentos, mas o que sabe sobre o sentimento humano” (LANGER, 1957, p. 26, tradução nossa). Assim, a partir de tal compreensão, amplia-se consideravelmente a paleta de expressividades disponíveis tanto ao artista-criador quanto ao artista-intérprete.

Por fim, gostaríamos de destacar um último aspecto fundamental, apontado nesse mesmo capítulo, que confirma a distinção não em grau, mas em espécie, entre a expressão artística e a autoexpressão sintomática. Ao lermos a afirmação, anteriormente citada, de que “não desejamos a autoexpressão” quando vamos a uma sala de concerto, podemos aventar que não admitimos como arte um tipo de autoexpressão, mas que apreciamos esteticamente outro. Contudo, esse não é o caso. Como já dissemos, um ato autoexpressivo e uma obra de arte exemplificam, para Langer, dois dispositivos semânticos de natureza absolutamente distinta: o signo e o símbolo. Além disso, o símbolo apresentativo da arte parece se distanciar ainda mais do signo, pois não precisa apontar a referências externas, como na função denotativa da linguagem discursiva, nem exige a análise de um contexto, mas incorpora na própria forma sua significação. Esclarece Langer (1957, p. 26, tradução nossa) que a *forma significante* ou a *forma expressiva* da arte

não é uma estrutura abstraída, mas uma aparição; e os processos vitais de sentido e emoção que uma boa obra de arte expressa parecem estar, para o contemplador, diretamente contidos nela, não simbolizada. A congruência é tão impactante que o símbolo e o significado aparecem como uma única realidade.

Graças a essa possibilidade particular e privilegiada de significação, o sentimento se torna “visível ou audível ou de algum modo perceptível [...], não podendo ser inferido por um sintoma”<sup>10</sup> (LANGER, 1957, p. 25, tradução nossa). Tampouco poderia ser articulado, como vimos, pelos símbolos discursivos, que tendem a ser considerados, em nossa cultura de herança iluminista, como nosso “único meio de pensamento articulado” (LANGER, 1971b, p. 95) ou como a forma exclusiva da racionalidade humana – pressuposto simultaneamente refutado por Cassirer, Langer e Silveira.

Voltando-nos agora à última obra de Langer, *Mind: An Essay on Human Feeling*, composta por três volumes, a autora retoma, no primeiro, a distinção em questão, afirmando, mais uma vez, que “a expressão do sentimento *concebido* me parece ser o verdadeiro critério da arte” (LANGER, 1970, p. 140, tradução nossa, grifo nosso). Como explicita a pensadora, referindo-se ainda à arte, “o que a forma criada expressa é a natureza dos sentimentos *concebidos*, imaginativamente reconhecidos e configurados por um trabalho de formulação e visão abstrativa” (LANGER, 1970, p. 90, tradução nossa, grifo nosso), capaz de tornar as formas do sentimento “perceptíveis e compreensíveis por meio da ‘expressividade intrínseca’ da obra” (LANGER, 1970, p. 88, tradução nossa).

Langer (1970, p. 89, tradução nossa) revela-se consciente de que sua hipótese destoa da concepção predominantemente verificada no senso comum, que, em sintonia com a perspectiva romântica já mencionada, considera a arte “como autoexpressão emocional e comunicação social”. É provável que tal concepção se apoie em nossa dificuldade em discriminar os *sentimentos concebidos* dos *sentimentos diretamente vividos*, uma vez que tendemos a experimentar os sentimentos como atividades de origem interna, à diferença do que ocorre com a percepção real de eventos e objetos, cuja nitidez facilmente se distingue da impressão que temos deles quando os contemplamos, imaginamos ou recordamos (LANGER, 1970).

É importante ressaltar que, no contexto de *Mind*, a distinção entre expressão e autoexpressão ocorre dentro de uma investigação da especificidade da mentalidade humana. Ao contrário do que pregavam alguns de seus contemporâneos, para Langer (1970), não poderia haver propriamente uma arte animal – não humana. Defendê-la exigiria ou atribuir aos animais – “irracionais” ou não simbólicos – uma capacidade de expressão simbólica ou aceitar como arte a pura autoexpressão animal, condicionada pelo instinto e dotada de finalidade biológica<sup>11</sup>. Tais possibilidades são insustentáveis, segundo a filósofa: primeiramente, apenas o ser humano realiza transformações simbólicas aptas a constituir uma cultura e, em segundo lugar, como vimos, a arte só é arte quando não é signo, mas símbolo.

Finalizamos aqui este breve percurso por algumas importantes obras de Langer, nas quais a autora elabora sua compreensão da expressão artística como essencialmente distinta da autoexpressão. Ao longo de nossa revisão, identificamos uma série de motivos capazes de fundamentar tal compreensão. Retornaremos a eles à medida que nos aprofundarmos em nosso problema a partir do pensamento e do trabalho da Dra. Nise da Silveira, foco da seção que ora se inicia.

## **2 A expressão ou a autoexpressão na criação artística segundo Nise da Silveira**

### **2.1 Referências da própria psiquiatra e de sua principal influência teórica (Jung) ao tema**

O estímulo e o desenvolvimento de atividades artísticas por Nise da Silveira partem de um pressuposto comum ao pensamento de Susanne K. Langer: não só a linguagem discursiva, mas também as formas artísticas são capazes de veicular ou carregar uma significação, valiosa para a construção de nossa humanidade. Além disso, a psiquiatra brasileira coincide com a filósofa estadunidense ao identificar, como significação específica da arte, os conteúdos da “vida sentida”. Também leitora de Cassirer, Silveira (2015, p. 13) compreende a arte, os “mitos, religiões, literatura”, como campos “onde sempre encontraram formas de expressão as mais profundas emoções humanas”.

No entanto, ao lado de tais concordâncias, reconhecemos, entre as autoras, uma possível divergência, como adiantamos na introdução deste artigo. Segundo a médica, há uma inegável significação numa obra de arte, relacionada ao âmbito dos sentimentos, contudo tais sentimentos

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. *Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

aparecem com frequência diretamente atrelados às experiências reais do artista criador. Tal hipótese sustenta uma das principais práticas assumidas por Silveira como psiquiatra: a decifração dos dramas interiores de seus clientes a partir da análise de suas respectivas produções artísticas. Como sintetiza Silveira (1987 *apud* MELLO, 2014, p. 92), “a terapêutica ocupacional que procurei adotar era de atividades expressivas que pudessem dizer algo sobre o interior do indivíduo e, ao mesmo tempo, falar das relações deste com o meio”. Em outras passagens de seus escritos e entrevistas, a Dra. Nise também indica que tais atividades expressivas equivaliam, a seu ver, a atividades autoexpressivas. Nesse sentido, compreende as imagens produzidas na STOR como “retratos do mundo interno do pintor, como se fosse possível ver através de frestas o que estava acontecendo dentro da cabeça do doente, coisa impossível com a palavra” (SILVEIRA, 1987 *apud* MELLO, 2014, p. 114).

Confirmamos, assim, certo afastamento de Silveira em relação à concepção langeriana de obra de arte, ao menos no que tange ao tratamento dado pela psiquiatra aos trabalhos de seus clientes. Além de vincular a produção artística à vida interior que seu autor “possui”, a Dra. Nise, ao recorrer à metáfora da fresta, parece conceder certa imediaticidade ao fazer artístico, como se a obra fosse mais um *reflexo* que uma *elaboração*. De fato, em seu foco sobre a autoexpressão, a médica não parece considerar a diferença de espécie, defendida pela filósofa, entre os signos da expressão corporal e os símbolos da arte, dotados de especial complexidade e de significação intrínseca. Segundo Silveira (1992, p. 22), “a equipe da Casa das Palmeiras está sempre atenta para apreender o que transparece na face, mãos, gestos do cliente”. E tal atenção poderia até superar o interesse pela obra acabada, como confessa numa entrevista: “Num hospital psiquiátrico, o exame verbal é insuficiente. Sou partidária das atividades expressivas, estou atenta à maneira como a pessoa trabalha, o que menos me interessa é a produção” (SILVEIRA, 1977 *apud* MELLO, 2014, p. 174).

Diante de tal análise comparativa, chegamos a um dilema, com relevantes implicações para a filosofia da arte e a avaliação da produção artística dos indivíduos com sofrimento psíquico. Se aceitamos, como Langer, que uma verdadeira obra de arte, entendida como símbolo, articula uma *concepção* de sentimento e, portanto, excede o registro da autoexpressão, a produção dos clientes da Dra. Nise, interpretada como reflexo da vida interior, não poderia alcançar o estatuto de genuína obra de arte. Por outro lado, tal produção obviamente poderia ser tida como arte se compreendemos a expressão artística – ou parte dela – como autoexpressiva.

A primeira possibilidade não se sustenta, uma vez que o valor artístico de algumas das obras produzidas no Centro Psiquiátrico Pedro II foi expressamente reconhecido por renomados críticos de arte da época. Em 1947, Mário Pedrosa (1947, p. 2 *apud* ESTÚDIO M'BARAKÁ, 2021, p. 122), um de nossos maiores críticos e teóricos da arte, interessado pelo tema da "arte bruta" (*art brut*), defende: "As imagens do inconsciente são apenas uma linguagem simbólica que o psiquiatra tem por dever decifrar. Mas ninguém impede que essas imagens e sinais sejam além do mais, harmoniosas, sedutoras, dramáticas, vivas ou belas, enfim, constituindo em si verdadeiras obras de arte". E, um pouco mais tarde, em 1949, o crítico belga Léon Degand, "diretor do então recém-criado Museu de Arte Moderna de São Paulo" (ESTÚDIO M'BARAKÁ, 2021, p. 122), promoveu, nessa instituição, a exposição "9 Artistas de Engenho de Dentro", por ver em tais obras uma "importante contribuição para a arte moderna brasileira" (1949 *apud* ESTÚDIO M'BARAKÁ, 2021, p. 122).

Em relação à concepção de arte como "uma atividade que não requer uma expressão simbólica" (LANGER, 1970, p. 142), ou seja, que se identifica com demonstrações autoexpressivas, vimos que Langer (1970) descarta de imediato tal hipótese, em sua reflexão sobre a possibilidade de uma "arte" animal. Por outro lado, recorrendo à terminologia langeriana, Silveira parece admitir a autoexpressão como um possível "princípio de arte", isto é, como uma espécie de pré-requisito para a configuração das obras de arte ou, ao menos, como um "princípio de construção", em outras palavras, como uma diretriz para um fazer artístico particular (para uma poética).<sup>12</sup> Assim constatamos nas considerações tecidas pela psiquiatra, em *Imagens do inconsciente*, a respeito do abstracionismo. Primeiramente, de acordo com Silveira (2015, p. 22), "a linguagem abstrata presta-se a dar forma a segredos pessoais, satisfazendo uma necessidade de expressão sem que outros os devassem". Nesse contexto, a obra de arte emerge de uma *necessidade de expressão* que é, simultaneamente, uma *necessidade de autoexpressão*. O termo "necessidade" sugere, evidentemente, a participação da autoexpressão como componente fundamental da criação artística ("princípio de arte"). Em seguida, Silveira reconhece a possibilidade de obras que se constituem como improvisações, endossando a definição de Kandinsky (1947, p. 77 *apud* SILVEIRA, 2015, p. 23, grifos do original): "expressões, em grande parte inconscientes e quase sempre formadas de súbito, originadas de acontecimentos interiores, portanto impressões de *Natureza Interior*. Eu as chamo *Improvisações*". Como elemento motivador de um gênero artístico específico, a autoexpressão poderia ser compreendida, nesse caso, como um "princípio de construção", no qual provavelmente ecoa um

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

princípio mais amplo de arte. De qualquer modo, Silveira parece tender à segunda via do dilema em questão, ao constatar tais estratégias e procedimentos nas obras tanto de aclamados artistas quanto de seus vulneráveis clientes: o fato de estas serem autoexpressivas não eliminariam, mas, sim, afirmariam, sua pertença à categoria de arte.

Contudo, proporemos uma terceira solução para o problema, mais afim ao nosso objetivo de estabelecer uma continuidade entre as concepções de ambas as autoras. Algumas das obras que, hoje, compõem a coleção do Museu de Imagens do Inconsciente seriam verdadeiras obras de arte porque, *como todas as verdadeiras obras de arte*, não poderiam se reduzir a um mero produto de autoexpressão. Curiosamente, tal solução, apoiada por uma hipótese langeriana, também encontra ressonância na atividade e nos escritos de Silveira. O próprio fato de a psiquiatra incentivar práticas artísticas indica sua busca por algo mais que os gritos, os choros e as contorções de seus clientes.

Em primeiro lugar, podemos considerar, a partir dos próprios relatos da médica, que tal busca se justificaria pela maior permanência das imagens criadas. Como explica Silveira (2015, p. 125, grifo do original), a fim de compreendermos os processos psíquicos do esquizofrênico, cuja comunicação verbal se encontra comprometida,

teríamos então de estar extremamente atentos aos seus gestos, à sua mímica e reações psicomotoras, mas estas formas de expressão, sem dúvida importantes, são muito fugidias. Mais consistência encontramos na prática das atividades ocupacionais, observando *a maneira como* são realizadas. Através desse método muita coisa será revelada em nível não verbal. Entretanto, talvez o caminho menos difícil para penetração no mundo do esquizofrênico seja recorrer à expressão plástica. Nas imagens pintadas teremos, por assim dizer, autorretratos da situação psíquica, imagens muitas vezes fragmentadas, extravagantes, mas que ficam aprisionadas sobre tela ou papel. Poderemos sempre voltar a estudá-las.

No entanto, acreditamos que outro fator, além da maior permanência, levaria a Dra. Nise a recomendar o uso, no tratamento psiquiátrico, da expressão artística – na passagem acima, novamente identificada ou relacionada à autoexpressão. Recordamos que uma manta de caráter meramente utilitário, produzida num ateliê de tecelagem, também se conserva, como uma tela ou uma escultura, muito além do instante em que se manifestam os sintomas e os transbordamentos emotivos de quem, porventura, a produz. Contudo, observa Silveira (1977 *apud* MELLO, 2014, p. 174) que,

por meio das atividades criativas, como a música, a pintura, a escrita e, até mesmo, um arranjo floral (curiosamente, fadado a uma curta existência!), o cliente “formula uma imagem” que não saberia ou, talvez, não poderia articular discursivamente.

O conceito de formulação impede a identificação entre a criação dos artistas “incomuns”<sup>13</sup> e a auto-expressão direta. Nesse mesmo sentido, poderíamos interpretar a utilização do verbo “modelar”, pela psiquiatra, para descrever o fazer artístico de seus clientes. Segundo Silveira (1976 *apud* MELLO, 2014, p. 115),

cedo o indivíduo verifica que o ato de pintar o liberta de estados psíquicos de muito sofrimento. [...] Dando forma a suas imagens internas, simultaneamente ele se modela a si mesmo, pois aquilo que está pintando é algo ativo dentro dele. E o que é ativo dentro dele não é outra coisa senão ele mesmo.

É interessante observar o estreito vínculo entre o ato de modelar e o ato de “dar forma”, estabelecido nessa passagem, que ainda sustenta uma continuidade entre a obra e os conteúdos psíquicos reais de seu criador. Modelar parece implicar uma concepção, uma distância, uma construção ou uma reconstrução de fundamental importância para o processo curativo, que não poderia ser alcançado pela descarga ou pela entrevisão de sentimentos e “estados de ser”<sup>14</sup> preexistentes.

Além do emprego dos verbos “formular” e “modelar”, Silveira por vezes aponta, de maneira mais explícita, a incorreção – ou o preconceito – de se reduzir a produção criativa dos doentes psiquiátricos ao que Langer chamaria de mera autoexpressão. Nesse sentido, em dois momentos de *Imagens do inconsciente*, a médica brasileira defende que tal produção – como a verdadeira arte, segundo a filósofa estadunidense – ultrapassa o nível dos sintomas. Como já observa nas primeiras páginas do livro,

no mundo inteiro, os psiquiatras em sua grande maioria recusam a aceitação do valor artístico das pinturas e desenhos dos doentes mentais. Mantêm-se irredutíveis, repetindo sempre os velhos chavões “arte psicótica”, “arte psicopatológica”, arraigados a conceitos pré-formados da psiquiatria, insistentes em procurar nessas pinturas somente reflexos de sintomas e de ruína psíquica (SILVEIRA, 2015, p. 17).

Algumas páginas depois, Silveira (2015, p. 57) desenvolve um pouco mais sua refutação dessa difundida hipótese, ao esclarecer que

a tarefa do pesquisador de orientação psicanalítica seria reconhecer os conteúdos reprimidos, representantes das pulsões, por trás dos deslocamentos, das condensações, e da máscara dos símbolos. Mas era forçoso reconhecer que a produção plástica dos psicóticos ia muito além das representações distorcidas e veladas dos conteúdos pessoais reprimidos, e que sua forma de expressão não era obrigatoriamente a linguagem do id freudiano.

As coisas psíquicas são extremamente complexas. Uma pintura quase nunca será o mero reflexo de sintomas, por mais importantes que estes sejam. Outros fatores se manifestam conjuntamente, que será preciso discriminar.

Assim, a Dra. Nise também poderia interpretar as obras de “arte incomum” como mais que frestas ou autorretratos da interioridade de seus criadores. Se as “imagens do inconsciente” fossem simplesmente visualizações por frestas, o indivíduo esquizofrênico, padecendo de uma característica “desintegração das funções psíquicas” (SILVEIRA, 2015, p. 57), não poderia – ao menos em tal definição tradicional – compor imagens de harmonia e totalidade como as mandalas, que apareciam com frequência “na produção espontânea dos frequentadores do atelier do hospital psiquiátrico” (SILVEIRA, 2015, p. 57).

O exemplo da mandala, utilizado por Silveira logo após sua conclusão de que “uma pintura quase nunca será o mero reflexo de sintomas”, conduz-nos a Carl Gustav Jung. Este, além de ter se impressionado com a regularidade das mandalas produzidas no Engenho de Dentro (MELLO, 2014), compreendia tal forma como “um arquétipo que, por assim dizer, manifesta-se em toda parte sem de maneira nenhuma dever sua existência individual à tradição” (JUNG, C.W., 9, s.d., p. 387-389 *apud* SILVEIRA, 2015, p. 61).

Uma representação artística de um arquétipo ou uma imagem do inconsciente coletivo, como o próprio nome indica, não poderia ser simplesmente, segundo o psiquiatra suíço, a expressão de uma experiência individual, uma vez que desvela “o lastro comum a todos os homens” (SILVEIRA, 2015, p. 254). E o poeta – assim como “todo ser criador” (JUNG, 1991, p. 89) – é compreendido por Jung (1991, p. 93) como alguém que foi capaz justamente de transcender “seu próprio destino pessoal”, os gostos, traumas e afetos que o habitam cotidianamente, alcançando vivências mais originárias, partilhadas por um povo e, até mesmo, por “toda a humanidade”. Como explica Jung (1991, p. 93), numa passagem sob provável influência schopenhaueriana, o artista

tocou as regiões profundas da alma, salutares e libertadoras, onde o indivíduo não se segregou ainda na solidão da consciência, seguindo um caminho falso e doloroso. Tocou as regiões profundas, onde todos os seres vibram em uníssono e onde, portanto, a sensibilidade e a ação do indivíduo abarcam toda a humanidade.

A superação da limitada individualidade que, segundo Jung, caracteriza o processo criativo de uma obra impede que esta seja redutivamente explicada, como tenderia a ocorrer na “pretensa psicanálise da obra de arte” (JUNG, 1991, p. 57), pelas “circunstâncias psicológicas do homem criador” (JUNG, 1991, p. 75). Desse modo, atribuir a criação de uma obra como o *Fausto*, na qual a personagem-título desce ao reino das mães, à suposta fixação de Goethe à figura materna seria uma inferência, ao mesmo tempo, simplista e absurda. Quando muito,

a psicologia pessoal do criador revela certos traços em sua obra, mas não a explica. E mesmo supondo que a explicasse, e com sucesso, seria necessário admitir que aquilo que a obra contém de pretensamente criador não passaria de um mero sintoma e isto não seria vantajoso nem glorioso para a obra (JUNG, 1991, p. 75).

Constatamos, assim, que Jung e Langer estão de acordo ao contestarem a redução da obra de arte à condição de sintoma.<sup>15</sup> Obviamente, tal concordância se apoia em diferentes justificativas: a negação da arte como autoexpressão se deve, segundo o psiquiatra suíço, à concepção da vivência que fecunda a obra de arte como supraindividual, e, de acordo com a filósofa estadunidense, a uma ênfase no aspecto formulativo e cognitivo da criação artística, que também incorre num distanciamento em relação aos sentimentos experimentados pelo artista de modo efetivo e individual.

No caso de Silveira e, especialmente de sua conclusão de que “uma pintura quase nunca será o mero reflexo de sintomas”, referente à produção pictórica de seus clientes, a mesma refutação se justifica, provavelmente, pela via junguiana, não só pela dívida da psiquiatra brasileira para com seu colega suíço, mas, como dissemos, por tal conclusão ser seguida por uma menção à produção de mandalas. Como o inconsciente pessoal se comunica com o inconsciente coletivo, tanto para Jung quanto para a Dra. Nise, as imagens produzidas por aquele que mergulha em estratos mais profundos da psique – seja ele um sujeito taxado como esquizofrênico, seja ele um aclamado artista – transcende a autoexpressão individual.

---

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

## 2.2 Mais que autoexpressão: uma análise de produções e de casos da STOR

Desse modo, constatamos, na primeira parte desta segunda seção dedicada ao legado da Dra. Nise da Silveira, certa oscilação em seu modo de compreender a criação artística como fruto ora da autoexpressão, ora da expressão mais que autoexpressiva. Contudo, se nos voltarmos à produção de seus clientes, cotejando-a com os pontos aqui levantados, verificamos a inexatidão da primeira perspectiva. Assim, selecionamos, para este tópico, quatro exemplos de obras e/ou de casos da STOR que, por diferentes motivos, não poderiam ser interpretados como meros sintomas.

Das ricas memórias de Silveira, podemos extrair um primeiro exemplo de como a *poiésis* de seus clientes ultrapassa o registro da autoexpressão. A psiquiatra recorda que, certa vez, um cliente chamado José Basto lhe ofereceu um presente por ele esculpido na oficina de marcenaria (Fig. 1). O trabalho, que se configurava como “um coração de madeira tendo, ao centro, um pequeno livro também esculpido em madeira” (SILVEIRA, 1993 *apud* MELLO, 2014, p. 177), foi dado à psiquiatra com as seguintes palavras: “Livro sem coração não vale nada” (SILVEIRA, 1993 *apud* MELLO, 2014, p. 177). Como explica Silveira, o presente, criativo e inusitado, foi motivado pela percepção, por parte do cliente, do elevado apreço que sua médica – e não ele próprio, devemos completar – nutria pelos livros. Portanto, a escultura de Bastos não se enquadra na classe dos atos autoexpressivos por, no mínimo, dois motivos. Em primeiro lugar, traduz e elabora uma *concepção*, na perspicaz combinação estabelecida entre a leitura e o afeto. Além disso, afastando-se dos sintomas individuais, a peça corrobora a incisiva posição de Langer: “toda a obra de arte expressa, de modo mais ou menos puro, mais ou menos sutil, não sentimentos e emoções que o artista *possui*, mas sentimentos e emoções que o artista *conhece*” (LANGER, 1957, p. 91, tradução nossa, grifos do original).

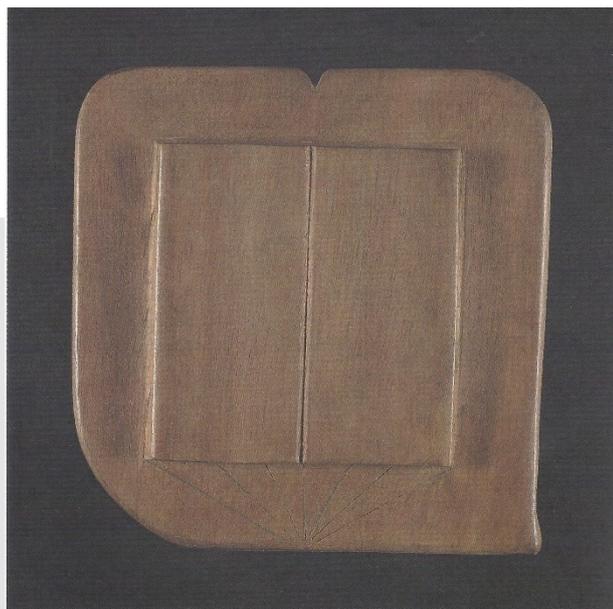


Fig. 1. José Basto. Livro dentro do coração, 1976. Escultura em madeira, 18,2 x 18,3 x 4,7 cm.  
Fonte: MELLO, 2014, p. 178.

Como um segundo exemplo, trazemos outra obra, memorável por sua pungente expressividade e pela dramática circunstância em que foi realizada. Trata-se de um trabalho a óleo sobre papel de Isaac Liberato (Fig. 2), que frequentou o ateliê de pintura do Centro Psiquiátrico do Engenho de Dentro durante 20 anos, de 1946 a 1966. A obra foi deixada incompleta pelo artista, que “morre com o pincel na mão, às dez horas, vítima de enfarte do miocárdio” (SILVEIRA, 1992, p. 59). Como descreve Silveira (1992, p. 59), a pintura “é a volta da imagem da mulher ainda e sempre amada, que se configura na intensidade da última visão. E a face contraída da mulher exprime a grande dor que Isaac estava decerto sentindo naquele exato e último momento”. Podemos notar que, embora tenha sido projetada na derradeira obra de Isaac, a dor efetivamente sentida pelo artista não foi estampada num autorretrato, mas numa original combinação com a memória de sua ex-mulher ou de seu ideal feminino, reforçando, assim, nítido afastamento da mera autoexpressão. Empregando a terminologia langeriana, o cliente-artista *abstraiu* a própria dor de seu “lugar” original, sua interioridade, e *projetou-a* sobre uma imagem que, apesar de vinculada a suas vivências, também era o fruto de uma *concepção*. Curiosamente, um processo semelhante de cognição e de composição acompanha célebres obras de arte. Acredita-se que Caravaggio, um assassino atormentado e arrependido, tenha se retratado, na famosa tela *Davi com a cabeça de Golias* (Galleria Borghese, Roma), no “rosto” de outro homem ou, melhor dizendo, na cabeça decepada do gigante bíblico

(LANGDON, 2007). Quer apareçam na folha pintada por um esquecido doente psiquiátrico, quer na tela de um consagrado artista, tais exercícios de abstração e combinação, conjugados na criação de uma *forma*, não poderiam se efetuar, de modo algum, por um simples derramamento de emoções.



Fig. 2. Isaac Liberato, 1966. Óleo sobre papel, 37 x 27 cm. Fonte: MELLO, 2014, p. 193.

As práticas de abstração e combinação na atividade pictórica aparecem, de modo bastante evidente, num terceiro exemplo: o trabalho de Fernando Diniz. Silveira (2015) relata o comovente caso desse cliente, de origem extremamente simples, que guarda em sua memória imagens das casas abastadas das patroas de sua mãe, visitadas na infância. Após uma experiência de intenso sofrimento, Fernando se vê privado das “demarcações da área espacial construída pelo ego consciente” (SILVEIRA, 2015, p. 45). Sua apreensão do espaço chega a ser sufocante: “pouco antes de ser internado, tinha a impressão de que na rua os edifícios inclinavam-se sobre ele” (SILVEIRA, 2015, p. 45). Tal distorção espacial reflete-se, na STOR, em suas primeiras incursões pela pintura, que se torna, segundo Silveira (2015, p. 51), valiosa via para a recuperação do “*espaço cotidiano*” por ele perdido. Ao longo de seu processo terapêutico e artístico, Fernando explora um motivo recorrente, o interior de uma casa, que vai preenchendo de modo progressivamente organizado. Como recorda Silveira (1967, p. 88 *apud* MELLO, 2014, p. 217), o cliente “de início, pintava um amontoado de objetos díspares, inteiramente desorganizados, sem nenhuma estruturação do espaço. Pouco a

pouco, por assim dizer, foi retirando esses objetos daquele caos, enquadrando, destacando, isolando”. Tal processo de seleção e arranjo de imagens, advindas da memória e de suas prévias pinturas, num novo suporte poderia ser descrito como um processo que exige, de acordo com as palavras de Langer, “composição e lucidez”. Sugestivamente, o próprio Fernando reconhece o árduo trabalho cognitivo envolvido nesse fazer artístico, que tanto dista de um transbordamento emocional. Assim podemos verificar em sua análise do processo de composição do trabalho, segundo ele, “mais importante” de sua produção (Fig. 3):

Eu primeiro fiz um pedaço de cada canto e depois juntei tudo num quadro só [...]. É como aprender as letras a e i o u. A gente aprende uma para depois juntar e fazer uma palavra. As letras são mais fáceis de juntar do que as imagens. As figuras são mais difíceis para ligar. As letras a gente sabe logo, as figuras nunca se sabe totalmente (DINIZ *apud* SILVEIRA, 2015, p. 51).

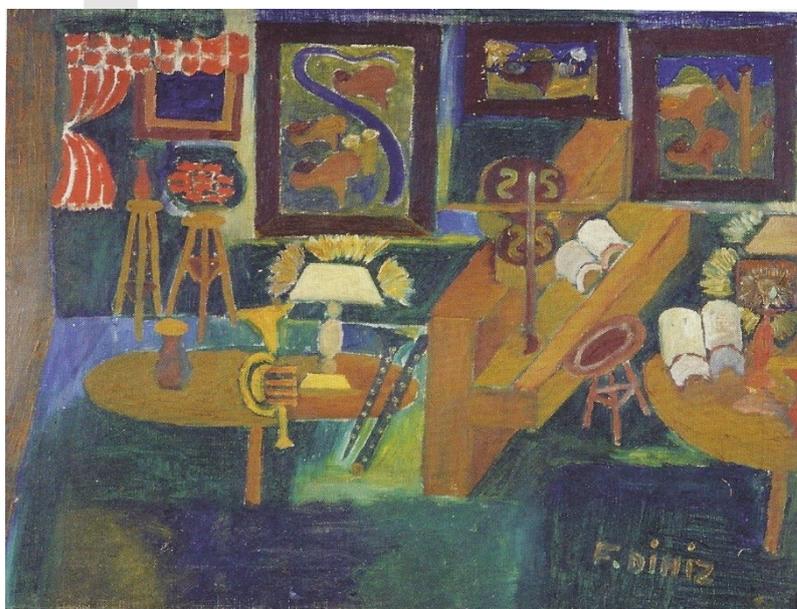


Fig. 3. Fernando Diniz, 1953. Óleo sobre tela, 48 x 63 cm. Fonte: MELLO, 2014, p. 218.

Cabe ainda completar que tal combinação de elementos na unidade de um símbolo representativo permite a elaboração de uma concepção de lar. Esclarece Silveira (2015, p. 47) que “a casa de Fernando foi uma casa onírica. Ele não a imaginou vista de fora. Imaginou-a no interior, onde pudesse levar uma vida aconchegada e secreta”. Fruto da imaginação, a concepção se constitui como símbolo não do *real*, mas do *possível*, registros entre os quais transita a espécie humana.<sup>16</sup>

OLIVEIRA, Clovis Salgado Gontijo. Expressão ou autoexpressão na criação artística: um diálogo entre Nise da Silveira e Susanne K. Langer.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41075>>

Ademais, a visualização do que é elaborado pela imaginação nunca poderia se dar com base num sintoma, compreendido, por Langer (1971b, p. 67), como “parte de um evento maior”, necessariamente atrelado à realidade.

Como último exemplo, gostaríamos de citar uma produção artística que se afasta da autoexpressão pelos motivos destacados tanto por Langer quanto por Jung. Trata-se da obra do cliente Emygdio de Barros, considerado por Mário Pedrosa e Ferreira Gullar como “um dos raros gênios da pintura brasileira” (GULLAR, 2003, p. 112). O domínio no emprego das cores, os efeitos impressionistas de luminosidade – como no óleo sobre tela de 1948 que retrata o jardim do hospital – e as ordenadas divisões de planos não poderiam advir de uma automática descarga emocional. A pintura de Emygdio confirma a hipótese de Langer – talvez, posta em xeque por algumas poéticas, como a escrita automática dos surrealistas: o sentimento concebido na arte e pela arte pressupõe o *planejamento de uma forma*.

Assim, aquilo que o cliente conhece da sua solidão e da solidão humana é articulado numa *forma expressiva* que, em seu contraponto de linhas, em seus tons de cinza, na profundidade do espaço criado e na postura desolada da figura *incorpora* – e não sinaliza – os sentimentos concebidos de isolamento e deslocamento (óleo sobre papel de 1 jul. 1970). Do mesmo modo, as cisões subjetivas ou os conflitos entre os mundos exterior e interior por ele – e por todos nós – experimentados são organizados e impressos na tela por uma complexa e estruturada delimitação entre o que se projeta como paisagem avistada pela janela e a carne viva ou o magma do conturbado interior (Fig. 4).



Fig. 4. Emygdio de Barros, 1948. Óleo sobre tela, 65 x 91 cm. Fonte: MELLO, 2014, p. 122.

A menção ao magma nos faz recordar de uma bela crítica de Ferreira Gullar (2003, p. 113) à obra desse extraordinário artista, na qual se verifica nítida influência do psiquiatra suíço:

A pintura de Emygdio não reflete a experiência humana no nível da sociedade e da história. A ruptura com o mundo objetivo precipitou-o numa aventura abismal, em que o espírito parece quase perder-se na matéria do corpo, afundar-se no seu magma. E é daí, desse caos primordial, que ele regressa, trazendo à superfície onde habitamos, com suas imagens fosforescentes, os ecos de uma história outra, que é também do homem, mas que só a uns poucos é dado viver.

Assim, a partir de tal leitura junguiana, o mergulho de Emygdio numa experiência humana mais primordial retira sua obra do registro circunscrito da autoexpressão. Contudo, numa tentativa de conciliação entre as posições de Jung e Langer, poderíamos considerar que o magma suprapessoal no qual mergulhou Emygdio precisou ser tratado e configurado por meio de escolhas poéticas para que pudesse ser contemplado (não só por nós, mas também pelo artista) numa “moldura” dotada de significação, isto é, num símbolo.

## Considerações finais

Ao longo deste percurso, examinamos o problema da expressão artística, em sua aproximação ou distinção em relação à autoexpressão, a partir do diálogo proposto entre, por um lado, a filosofia da arte de Susanne K. Langer e, por outro, o pensamento e o trabalho de Nise da Silveira.

Partindo da análise de passagens extraídas de diferentes obras de Langer, constatamos a defesa de uma diferença de espécie entre a expressão própria à criação – assim como à performance – artística e a autoexpressão. Tal hipótese fundamenta-se na compreensão da arte como *símbolo* e não como *signo* – que se manifesta, nos organismos, como *sintoma*. Embora ambos os dispositivos de significado possam lidar com o registro dos sentimentos, os sintomas se caracterizam como transbordamentos emotivos mais imediatos, amorfos, vinculados ao estado real de quem os manifesta. Os sintomas não contêm, mas apenas indicam, a partir da consideração de elementos adjacentes, possíveis significações. Por estarem atrelados à realidade e expressarem *reações* – âmbito da ação – em lugar de *concepções* – âmbito da “contemplação” –, os sintomas emocionais são exclusivos à racionalidade humana. Por outro lado, a obra de arte, como simbolização da “vida sentida”, sai da imediaticidade dos sintomas, implica uma *elaboração* ou *concepção* do sentimento numa forma. Esta é capaz de expressar os conteúdos da vida interior de modo autônomo e *intrínseco*, pelo próprio arranjo de seus elementos e pelas possibilidades “lógicas” oferecidas pelo suporte artístico escolhido. A elaboração formal do símbolo artístico requer processos cognitivos complexos, como a *abstração* e a *transformação simbólica*, ausentes no transbordamento autoexpressivo. Além disso, pelo fato de a concepção – ao contrário da reação – implicar certo distanciamento, o sentimento concebido e composto numa obra de arte não se restringe necessariamente ao sentimento de quem cria, enquanto cria.

Por lidar com o *possível* – não só de se realizar, mas de se imaginar –, por requerer um exercício apurado da cognição e por se apresentar como uma das vias para realizarmos nossa necessidade de conceber a experiência, a obra de arte, muito mais que autoexpressiva, é uma elaboração exclusivamente humana. Nela, reconhecemos nossa multifacetada racionalidade, nossa identidade específica de “*animal symbolicum*” (CASSIRER, 1977, p. 51).

Num segundo momento, dedicado à presença do problema em questão nos escritos e na prática terapêutica da Dra. Nise da Silveira, constatamos certa flutuação no modo como a psiquiatra compreende a expressão na criação artística, ora aproximando-a, ora distanciando-a da autoexpressão. Em algumas passagens, vincula os motivos apresentados em obras plásticas a conteúdos realmente presentes nos artistas. Tal concepção contribui para que a Dra. Nise incentive o fazer artístico de seus clientes, que, muitas vezes comprometidos verbalmente, encontrariam na arte um canal fecundo de (auto)expressão das próprias vivências e moções interiores.

Ao endossar a definição de Kandinsky das “improvisações” pictóricas e aproximá-las às imagens do inconsciente, Silveira ressalta uma espontaneidade e um vínculo com os “acontecimentos exteriores” que se identificam com um transbordamento emotivo. Além disso, parece minimizar o aspecto de elaboração artística ao descrever certas “imagens” como “frestas” pelas quais podemos ter acesso às paisagens interiores do cliente. Com essa metáfora, temos a impressão de que as “imagens” já se encontram prontas antes de serem *ex-primidas*, confirmando, assim, a etimologia de exprimir, fornecida por Étienne Gilson (2010) como “comprimir ou apertar para extrair o suco, o líquido”, ou seja, para extrair um conteúdo preexistente. No entanto, a fala de Silveira na qual se revela mais claramente sua desconsideração quanto à diferença qualitativa da obra de arte, como privilegiada forma articuladora de sentimentos, diz respeito à maior atenção que alega conceder à *maneira* como seus clientes realizam as obras e não à *própria obra*.

Por outro lado, a psiquiatra parece interpretar a criação artística, nesse caso de seus clientes, como algo mais que autoexpressão, ao empregar os verbos “formular” e “modelar”, que remetem a um processo de elaboração. Além disso, afirma, ao contrário de seus colegas representantes da psiquiatria então dominante, que “uma pintura quase nunca será o mero reflexo de sintomas”.

Como vimos, o pensamento junguiano poderia justificar tal afirmação, uma vez que o artista – assim como a pessoa com sofrimento psíquico – traduz uma experiência de mergulho em estratos mais profundos e suprapessoais do inconsciente. Como o inconsciente pessoal se comunica, tanto para Jung quanto para Silveira, com o inconsciente coletivo, os “autorretratos” fornecidos pelas pinturas dos internos ultrapassaria, obviamente, a autoexpressão. De qualquer modo, a psiquiatra

brasileira não compreende tais obras como frutos de uma concepção do sentimento, fator que, de acordo com a filósofa estadunidense, afasta radicalmente a expressão artística do sintoma emotivo ou da autoexpressão.

No entanto, ao examinarmos algumas das obras dos clientes de Silveira, no segundo tópico da segunda seção, constatamos que essas também podem se distinguir da autoexpressão pelos motivos elencados por Langer.

A fim de concluir este estudo, gostaríamos de tecer duas últimas considerações. Em primeiro lugar, as divergências de pontos de vista entre ambas as autoras acerca do problema estudado podem ser justificadas pelos diferentes campos teóricos em que se encontram inscritas. Além disso, embora tenha sido uma leitora assídua de historiadores e filósofos da arte, incluindo Langer, Silveira não tinha a pretensão de elaborar uma teoria estética rigorosa, isenta de contradições internas.

Em segundo lugar, a hipótese defendida neste trabalho, a saber, a afirmação do caráter artístico das imagens do inconsciente garantido pela natureza simbólica – não sintomática – de tais imagens, encontra-se, a nosso ver, bastante próxima, senão da concepção estética, da premissa psiquiátrica e humanística de Silveira. Compreender tais imagens como símbolos implica reconhecer a integridade da pessoa com sofrimento psíquico na qual se preservam e operam conjuntamente a inteligência, a afetividade e a criatividade. Ao contrário do que repetem os preconceitos corajosamente combatidos pela Dra. Nise, o indivíduo em questão não se move nem se manifesta apenas no reino dos sintomas (signos), como ocorre no nível da animalidade sub-humana. Ao contrário, é capaz de exercer e expressar aspectos fundamentais de sua humanidade ao criar uma obra de arte, fruto de abstrações e combinações complexas, de escolhas poéticas, de transformações simbólicas e de formulações de concepções. Exceder a autoexpressão, na lida com os sentimentos, significa que tais indivíduos, ainda hoje tão discriminados, são capazes de operar “com composição e lucidez”, isto é, com o domínio de recursos específicos à refinada racionalidade humana.

## REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CASSIRER, Ernst. **Symbol, Myth, and Culture**: Essays and Lectures of Ernst Cassirer 1935-1945. Edited by Donald Phillip Verene. New Haven/London: Yale University Press, 1979.
- CROCE, Benedetto. **Breviário de estética; Aesthetica in nuce**. Tradução Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 1997. (Temas, v. 63).
- DENGERINK CHAPLIN, Adrienne. **The Philosophy of Susanne Langer**: Embodied Meaning in Logic, Art and Feeling. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- DRYDEN, Donald. Susanne K. Langer. In: DEMATTEIS, Philip B.; MCHENRY, Leemon B. (ed.). **Dictionary of Literary Biography, v. 270**: American Philosophers before 1950. Farmington Hills [Michigan]: Gale Research, 2002. p. 189-199.
- ESTÚDIO M'BARAKÁ (org.). **Nise da Silveira**: a revolução pelo afeto. Rio de Janeiro: M'Baraká, 2021.
- GONTIJO OLIVEIRA, Clovis Salgado. Para além do literal: a arte como ampliação do humano em Susanne Langer. **Philosophos**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 11-58, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/64728>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- GULLAR, Ferreira. **Relâmpagos**: dizer o ver. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- GILSON, Étienne. **Introdução às artes do belo**: o que é filosofar sobre a arte? Tradução Érico Nogueira. São Paulo: É Realizações, 2010.
- JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Edição Dr. Med. Dieter Baumann; Lilly Jung-Merker; Dr. Phil. Elisabeth Rűf. Tradução Maria de Moraes Barros. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas de C. G. Jung, v. XV).
- LANGDON, Helen. Caravaggio: Biography in Paint. In: SCEIBERRAS, Keith; DE GIORGIO, Cynthia. **Caravaggio and Paintings of Realism in Malta**. Valetta: Midsea Books for the St. John's Co-Cathedral Foundation, 2007. p. 53-64.
- LANGER, Susanne K. **Ensaio filosófico**. Tradução Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1971a.
- LANGER, Susanne K. **Filosofia em nova chave**: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. Tradução e revisão Moysés Baumstein. São Paulo: Perspectiva, 1971b. (Debates).
- LANGER, Susanne K. **Mind**: An Essay on Human Feeling, v. 1. Baltimore, London: John Hopkins University Press, 1970.
- LANGER, Susanne K. **Problems of Art**: Ten Philosophical Lectures. New York: Charles Scribner's Sons, 1957.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em nova chave. Tradução Ana M. Goldberger Coelho, J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Estudos, 44).

LANGER, Susanne K. The Lord of Creation. **Fortune Magazine**, v. 30, p. 127-154, jan. 1944.

MELLO, Luiz Carlos. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Automatica, 2014.

MILNER, Marion. **On not Being Able to Paint**. Abingdon: Routledge, 1956.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Seleção, organização e notas Maria Aliete Galhoz. Cronologia João Gaspar Simões. Introdução Nelly Novaes Coelho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1986. (Biblioteca Luso-Brasileira: Série Portuguesa).

SILVEIRA, Nise. **Imagens do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVEIRA, Nise. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

SZULC, Tad. **Chopin em Paris**. Tradução Betina Von Staa. Rio de Janeiro: Record, 1999.

## NOTAS

1 Segundo manuscrito da própria Langer (c. 1959 *apud* DRYDEN, 2002, p. 193): “Meu trabalho partiu de problemas semânticos. O treinamento em lógica e em música, com uma inclinação natural para a poesia, convenceu-me de que as atividades discursiva e artística eram expressivas de ideias, mas tornou patente o contraste entre dois modos de expressão.”

2 Verificamos, em visita à biblioteca do Museu de Imagens do Inconsciente, na qual hoje se encontra a biblioteca particular da Dra. Nise, um volume em inglês de *Filosofia em nova chave*, com marcações da psiquiatra, o que comprova sua leitura do livro.

3 Devemos ressaltar, como outro importante ponto de convergência entre as autoras, a preocupação interdisciplinar que caracteriza os trabalhos de ambas. Por um lado, como veremos ao longo deste artigo, Silveira buscou embasar sua reflexão sobre as imagens produzidas por seus clientes a partir de ampla bibliografia que, como confirma sua biblioteca e as citações presentes em seus livros, incluía a história da arte e da religião; a filosofia e, em especial, a estética; a mitologia; a antropologia cultural. Por outro lado, Langer, interessada na criação e na percepção artística mais como meio de elaboração e apreensão de concepções acerca de nossas experiências que nos juízos estéticos e na questão do belo, constrói sua filosofia da arte dentro de um amplo estudo da mentalidade humana. Assim, o pensamento langeriano contempla rico diálogo entre a filosofia e outras áreas do conhecimento, incluindo também a história da arte e da religião, a mitologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia da *Gestalt* e a biologia, aspecto que se intensifica em sua última obra, a trilogia *Mind* (1967-1982). Tal interdisciplinaridade justifica o interesse de autores de diferentes áreas pela obra de Langer, incluindo psicólogos, psicanalistas e psiquiatras, como atesta o livro *On Not Being Able to Paint* (1950), da psicanalista Marion Milner, que identificou no pensamento langeriano uma fonte para refletir sobre a criatividade psíquica, assim como as atuais pesquisas da psicóloga Margaret Browning e do psicanalista Karl Mätzler, que também vêm recorrendo à filósofa estadunidense para uma melhor compreensão dos conceitos de consciência, sentimento e simbolismo.

4 A expressão, cunhada por Henry James, é empregada por Langer (1957, p. 25, 48, 60, 67) em quatro momentos do livro *Problems of Art*.

5 A distinção entre a expressão e a autoexpressão também se verifica em outro símbolo apresentativo, o rito, no qual ocorre uma “formalização do comportamento manifesto na presença dos objetos sagrados” (LANGER, 1971b, p. 157). Tal formalização faz com que o ato expressivo se afaste da “momentânea compulsão interna” (LANGER, 1971b, p. 157), ou seja, da autoexpressão. O ato formalizado “não é um signo da emoção que transmite, mas um símbolo dela” (LANGER, 1971b, p. 157) e, assim, torna-se *gesto*. Como veremos, as causas para a não identificação entre o gesto ritualístico e a autoexpressão aplicam-se igualmente à arte.

6 Segundo o biógrafo Tad Szulc (1999), Chopin levava muito tempo para compor suas obras e, por conseguinte, seria impraticável que um mesmo estado de espírito o dominasse ao longo de um extenso período de composição. O chamado “Estudo Revolucionário” (*Études*, Op. 10, nº 12) não seria uma exceção. Embora o compositor nunca tenha desmentido “o mito de que seu grande estudo de dois minutos e meio tenha sido originado no ápice do seu trauma emocional devido à rendição de Varsóvia”, tal obra “deve ter levado muito tempo para amadurecer” (SZULC, 1999, p. 21). O fato de que compunha, com frequência, obras cujo caráter contrastava com seu estado de espírito no momento da composição (SZULC, 1999) também entra em choque com a compreensão romântica da arte como “confissão” emocional do artista.

7 “[...] como regra geral, dá-se um significado demasiado restrito à palavra expressão. Geralmente, ele é restringido apenas ao que são chamadas de expressões verbais. Mas existem também expressões não verbais, tais como as da linha, cor e som, e a todas elas deve ser estendida nossa afirmação” (CROCE, 1922, p. 8 *apud* LANGER, 2011, p. 392).

8 Cumpre aqui mencionar que também Cassirer (1979, p. 210), em seu ensaio “The Educational Value of Art”, nega a identificação entre o fazer artístico e “uma mera efusão de sentimentos”. Assim, afirma que “o artista não é o homem que se deixa levar por suas emoções ou que dispõe de uma maior facilidade para a expressão dessas emoções. Ser balançado por emoções significa sentimentalismo e não arte” (CASSIRER, 1979, p. 208). Como prossegue no parágrafo seguinte, “a expressão criativa, e não a expressão isolada, é o caráter fundamental da arte” (CASSIRER, 1979, p. 208). E, por “expressão criativa”, compreende a expressão que se plasma numa forma sensorial, dotada de unidade e de intencionalidade – um ponto discutível e delicado no contexto deste trabalho, no qual examinaremos uma produção destituída de uma

## NOTAS

---

intencionalidade primariamente artística. Curiosamente, tal especificação da expressão na arte surge, no ensaio, da necessidade de refutar a posição de Croce, que, segundo o autor, compreende todo o modo de expressão como artístico. Ao contrário de Langer, Cassirer não parece observar a importante distinção entre os dois modos de se lidar com o sentimento – e, por conseguinte, de expressá-lo – proposta pelo filósofo italiano.

9 “O poeta é um fingidor. / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente.” Primeira estrofe do conhecido poema “Autopsicografia”, do livro *Cancioneiro*, de Fernando Pessoa (1986, p. 98). No poema, que lida com o problema da autoexpressão, parece ressoar algo da posição de Langer: o sentimento experimentado de fato pelo poeta não é extravasado de modo espontâneo, mas “fingido” – ou seja, reelaborado – em versos.

10 Para evitar uma contradição com outros momentos do texto nos quais afirmamos que o sintoma seria capaz de indicar algo de uma situação emocional mais ampla, poderíamos dizer que tal indicação – ou inferência – nunca será equivalente, de acordo com Langer, à significação elaborada, unificada e rica em nuances do símbolo artístico. Nesse sentido, o sentimento simbolicamente articulado não poderia ser inferido, em sua integridade, pelo sintoma.

11 Dentre tais autoexpressões do mundo animal, poderíamos citar a atraente “dança” de um pássaro que *indica* sua prontidão reprodutiva.

12 A distinção entre “princípios de arte” e “princípios de construção” é elaborada por Langer (1957) no capítulo 9 de *Problems of Art*.

13 “Arte incomum” foi o nome dado à seção reservada à exposição das obras do Museu de Imagens do Inconsciente, na “XIV Bienal de São Paulo”, realizada em 1981. Silveira (1981 *apud* MELLO, 2014, p. 212) questiona tal denominação, que, além de efetuar uma discriminação no campo da arte com a qual não concorda, acaba por compreender como comuns “os artistas estabelecidos no mercado”.

14 Silveira costumava utilizar, com frequência, a descrição, elaborada por Antonin Artaud, da conturbada e complexa interioridade dos indivíduos com diagnóstico de esquizofrenia, que atravessariam “estados do ser inumeráveis e cada vez mais perigosos” (ARTAUD *apud* SILVEIRA, 2015, p. 19).

15 É importante destacar que a filósofa teve contato com a obra de Jung. Como explica Langer (2011, 1970) em *Sentimento e forma* e no primeiro volume de *Mind*, o conceito de “semelhança” (*semblance*) por ela empregado para se referir ao caráter virtual das obras de arte é tomado de empréstimo do psiquiatra suíço.

16 A capacidade de distinguir entre o “real” e o “possível” é apresentada por Kant como traço específico do ser humano na *Crítica da faculdade de juízo* (§ 76, 77). Cassirer (1977) incorpora essa conclusão em sua antropologia, que tanto valoriza formas simbólicas como o mito e o rito, inscritas no registro do *possível*. Por sua vez, Langer também adota tal distinção, associando o *real* especialmente ao *signo* e o *possível* ao *símbolo*.

# Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças

*Concrete poetry, dramaturgy and performance: reflections for the materialization of words and presences*

*Poésie concrète, dramaturgie et performance: réflexions pour la matérialisation des mots et des présences*

Beatriz Nuali do Nascimento Alves

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

E-mail: [beatriz.nuali@unesp.br](mailto:beatriz.nuali@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-4206>

Isa Etel Kopelman

Universidade Estadual de Campinas

E-mail: [isaetel@unicamp.br](mailto:isaetel@unicamp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8117-5248>

## RESUMO:

Pensar a dramaturgia, a espacialidade e a materialização cênica a partir do livro-objeto “Viva Vaia: Poesia 1949-1979” de Augusto de Campos, um dos precursores da Poesia Concreta no Brasil. As reflexões contidas neste artigo orientam-se também pelo processo criativo de materialização de alguns poemas da antologia, realizado entre 2020 e 2021 por alunos da graduação em Artes Cênicas da Unicamp, utilizando o livro-objeto como dramaturgia performativa. Nesse processo de criação e transcrição, foram observadas várias intersecções com a *performance art*, o Teatro Performativo, e os Estudos da Presença.

**Palavras-chave:** *Dramaturgia. Poesia concreta. Performance. Teatro Performativo. Estudos da Presença.*

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. *Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.*

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

## ABSTRACT:

This paper dwells on the dramaturgy, spatiality and scenic materialization from the book-object "Viva Vaia: Poesia 1949-1979" by Augusto de Campos, one of the forerunners of Concrete Poetry in Brazil. The reflections herein are also guided by the materialization of some poems from the anthology through a creative process carried out between 2020 and 2021 by undergraduate students in Performing Arts at Unicamp, using the object-book as a performative dramaturgy. In this process of creation and transcreation, several intersections were observed between performance art, the Performative Theatre and the Presence Studies.

**Keywords:** *Dramaturgy. Concrete poetry. Performance. Performative Theater. Presence Studies.*

## RÉSUMÉ:

Cet article s'attarde sur la dramaturgie, la spatialité et la matérialisation scénique du livre-objet "Viva Vaia: Poesia 1949-1979" d'Augusto de Campos, l'un des précurseurs de la poésie concrète au Brésil. Les réflexions ici sont également guidées par la matérialisation de certains poèmes de l'anthologie à travers un processus de création mené entre 2020 et 2021 par des étudiants de premier cycle en arts de la scène à Unicamp, utilisant l'objet-livre comme dramaturgie performative. Dans ce processus de création et de transcréation, plusieurs intersections ont été observées entre l'art de la performance, le théâtre performatif et les études de présence.

**Mots-clé:** *Dramaturgie. Poésie concrète. Performance. Théâtre performatif. Études de présence.*

Artigo recebido em: 30/09/2022  
Artigo aprovado em: 23/01/2023

## Introdução

*Viva Vaia: Poesia 1949-1979*, antologia poética de Augusto de Campos publicada pela primeira vez em 1979, nos traz uma gama inteira de poemas que jogam com as palavras, com o não verbal e com a interface gráfica na poesia, constituindo um livro-objeto que demanda do leitor uma postura ativa: virando-o e revirando-o, aproximando e afastando, abrindo os poemas em dobraduras, lendo em voz alta para escutar as sonoridades, observando os poemas-imagens, e buscando

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

significado em tudo isso. O livro acompanha ainda um CD, com oralizações dos poemas realizadas pelo próprio Augusto de Campos e composições sonoras de Cid Campos, como um imenso lembrete do intento concretista de “esfacelar” o verso e “extrapolar” o papel.

No primeiro momento em que buscamos entender esta obra como dramaturgia, identificamos algumas características que poderiam indicar caminhos para a materialização da cena: a ênfase na forma e na sonoridade das palavras, o jogo entre seu caráter semântico e seu caráter fenomenal, o gerenciamento espacial do papel em que os poemas estão inscritos, o uso de cores, o uso de imagens, recortes de jornais e dobraduras, a fragmentação das palavras em sílabas e letras, e o uso de diferentes tipografias.

Outro aspecto fundamental para a construção de uma dramaturgia inspirada na poesia concreta vem de sua *poética constelar*. Os concretistas faziam a distinção entre dois tipos de compreensão: a analítico-discursiva e a sintético-ideogrâmica; esta última era objeto de sua aspiração, pois abandonava o caráter linear da escrita, a estrutura aristotélica e colocava a perspectiva de uma escrita que fosse apropriada à lógica do “ideograma”. Para os Concretistas, o ideograma seria um motivo visual e fônico que substituiria a ênfase semântica das palavras, e propiciaria significados “elásticos” e variados. O ideograma seria o oposto completo do verso e seu uso possibilitaria uma nova organização linguística: a constelar (AGUILAR, 2005). A organização constelar está pautada primeiramente na não linearidade, na simultaneidade e polifonia; ela possibilitaria “[...] relações de contiguidade, sobreposição, intercâmbio e semelhança”. (AGUILAR, 2005, p. 184), tornando o espaço do poema um local de agenciamento e as palavras/signos em formas materiais de relações.

Durante o processo, foram utilizados diversos procedimentos de criação: declamação, improvisação/experimentação de movimentos e partituras corporais, gravação de áudios, feitura de vídeos com e sem edição (alguns procedimentos influenciados pelo modelo remoto de criação, devido à pandemia de Covid-19) etc.

## Poesia concreta na esteira de uma dramaturgia performativa

A experiência poética expandida das imagens gráficas e objetuais desses poemas concretos, as lacunas/não ditos e as atmosferas que atravessam as imagens e sonoridades, legitimam uma tradução corpórea vocalizada desse livro-objeto, no campo da arte performativa. Se utilizarmos como pressuposto uma das ideias fundamentais do conceito de “arte expandida”, de que as coisas (imagens, objetos, espaços, conexões) podem manifestar teatralidade, emanar presença – e de que os próprios conceitos de teatralidade e arte devem ser questionados, contaminados e expandidos (CABALLERO, 2010) –, então podemos compreender o livro-objeto *Viva Vaia* como uma obra performativa; ela é construída de forma híbrida e reconstruída a partir do olhar e da conexão com seu espectador-leitor, manifestando uma poética relacional.

Nunes (2010) discorre sobre as possíveis intersecções entre a *performance art* e a poesia concreta brasileira, com base no projeto verbivocovisual – palavra, oralidade e visualidade –, um dos fundamentos do Concretismo. Para o pesquisador, exatamente pelo seu caráter interdisciplinar, multirreferencial e articulador de imagem, som, movimento, ritmo, forma e palavra, a poesia concreta pode ser vista como uma *performance*; ela reúne em seu bojo diferentes linguagens, como literatura, artes visuais, *design* e declamação, criando novos possíveis para o fazer poético.

Uma vez que os poemas são textualidades não dramáticas e não foram compostos como textos dramáticos, não há indicações de ações, personagens e rubricas sobre tempo ou espaço, todas essas ausências se extremam também na medida em que não possuem caráter narrativo ou linear; muitos dos poemas – exceto os que compõe o conjunto “O rei menos o reino” – sequer são em verso; encontram-se dispostos espacialmente de formas diferentes, com cores diferentes, palavras solitárias, letras soltas etc. Alguns, por exemplo, “Olho por olho” (1964), possuem apenas imagens ou ícones.



Imagem 1. Poema “Olho por olho” de 1964 (CAMPOS, 2014, p. 125).

Dessa forma, é possível questionar se o material, enquanto dramaturgia, se localizaria no lugar de *provocar ações* não pelos significados das palavras e circunstâncias propostas verbalmente, mas sim pelas sensações que causa, pelo aspecto de sua forma e pela configuração espacial dos poemas.

Ubersfeld diz que: “‘Ler’ o discurso teatral é, à falta da representação, reconstituir imaginariamente as condições de enunciação, as únicas que permitem promover o sentido [...]” (UBERSFELD, 2005, p. 158-159). Tais condições de enunciação quando se tem em vista a poesia concreta não se materializam de forma precisa, por haver nela poucos indícios de um contexto tempoespacial, já que os poemas se baseiam no caráter fenomenal do signo/palavra, requerendo um grande exercício de subjetivação dos leitores/fruidores, o que pode levar a entendimentos de enunciações diferentes.

Por não se verificar a presença de um eu-lírico, por exemplo, que possibilitaria a construção de uma personagem, a condição de *performer* exercida pelos intérpretes é sobressaltada. Se utilizarmos como pressuposto as relações entre a *performance art* e a poesia concreta, tecidas por Nunes (2010), vemos que o leitor e, mais adiante, o intérprete, que auxiliaria na materialização da cena,

seriam também *performers*, pois atuariam em relação ao livro-objeto, o atualizariam e ressignificariam de acordo com seu repertório, com seu “eu”, demonstrando um processo de recriação do poema no momento de sua leitura-experiência.

De acordo com Féral, um dos principais elementos do fazer teatral é a “ação”, o “fazer”. A ação seria então “[...] primordial e um dos aspectos fundamentais pressupostos na performance” (FÉRAL, 2008, p. 201). A pesquisadora coloca ainda que este “fazer” em cena amplificaria “[...] o aspecto lúdico dos eventos bem como o aspecto lúdico daqueles que dele participam (*performers*, objetos ou máquinas)” (FÉRAL, 2008, p. 203, grifos do original). O foco nas ações desconstrói uma atmosfera ilusionista de realidade, numa representação que nega a si mesma. Segundo Féral, “[o] *performer* instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizamentos de sentido. Trata-se, portanto, de desconstruir a realidade, os signos, os sentidos e a linguagem” (FÉRAL, 2008, p. 203-204). Tal função do *performer*, no processo de materialização cênica utilizando a poesia concreta como provocadora, nada mais é do que usar os vetores de criação que moveram os concretistas; a poesia concreta, ela mesma, opera neste lugar de deslize entre signos e sentidos, desconstrução e reconstrução da linguagem; toda a prática concreta estava imbuída de questões ligadas ao signo.

“A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma estética da presença se instaura” (FÉRAL, 2008, p. 209, grifos do original). Por estética da presença, podemos depreender a valorização dos corpos fenomênicos (fiscalidades), dos *performers* e das ações que por si só significam, e que produzem experiência a partir da relação, em detrimento de questões semânticas ou de significação aprioristicamente.

Durante o processo de performance da poesia concreta, esse lugar do *performer*, se deu, por exemplo, de duas formas:

1) No fato de que em nenhum momento durante as experimentações os/as *performers* assumiram figuras ou personagens que não fossem eles mesmos em ação: os poemas pareciam não permitir a criação de uma personagem, mas demandar que o próprio intérprete, com seu próprio corpo e sua

própria voz, experimentasse diferentes possibilidades de récita, de ocupar o espaço, de se movimentar, evidenciando um processo de tomada de decisões, de escolhas subjetivas a partir do modo como os poemas lhe afetavam;

2) Criando momentos de conversa direta com o público, instaurando um vínculo entre *performer* e espectador e enfatizando aquilo que se manifesta no “entre”, na relação.

No decorrer do processo de experimentação cênica, foi necessário buscar nos poemas concretos qualquer indício ou elemento que possibilitasse a materialização de um tempo, de um espaço, de ações, de actantes/atuantes. Nota-se que há uma grande dificuldade em apoiar-se na base conteudística do material, exatamente por ser a poesia concreta um método da forma, e pelo conteúdo manifestar-se apenas a partir da relação com o espectador-leitor. Para a materialização das cenas numa possível dramaturgia, foram utilizados primeiramente os recursos ligados ao corpo e à presença dos intérpretes (movimento, voz, emoção, imagem etc.), mediados pela relação virtual que se deu no processo em modelo remoto.

No caso da experimentação de um dos poemas do conjunto, “Poetamenos” (1953), a partir de uma de suas características mais fortes, o uso de palavras grafadas em diferentes cores, os *performers* realizaram em conjunto uma gravação em áudio em que cada um interpretava as palavras escritas de uma cor específica. A cor das palavras do poema, nesta experimentação, sugeriu que não fossem ditas pela mesma pessoa e/ou com as mesmas intenções e entonações, supondo uma diferenciação/polifonia de vozes<sup>1</sup>. Somada a esta polifonia, utilizaram-se também da simultaneidade: enquanto um/a recitava as palavras grafadas em uma cor, outro/a recitava as palavras de outra cor ao mesmo tempo e, assim, frases novas iam se revelando aleatoriamente durante o jogo.

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

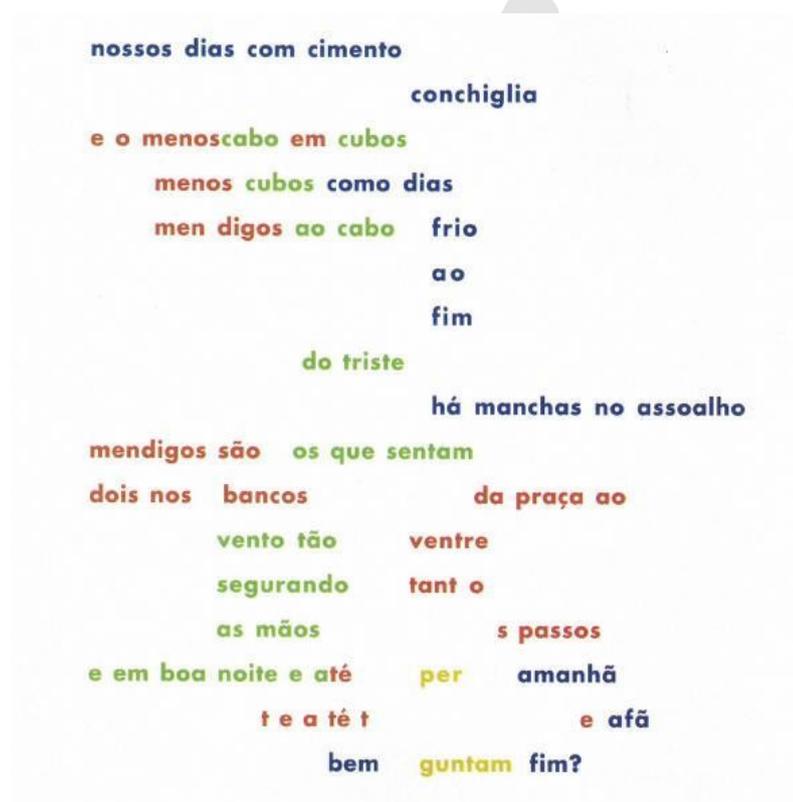


Imagem 2. “nossos dias com cimento” do conjunto “Poetamenos” de 1953 (CAMPOS, 2014, p. 73).

Para “Poetamenos”, foram realizadas também várias experimentações em áudio, explorando as possibilidades vocais no jogo entre graves e agudos, fala e canto, gritos e sussurros, continuidade e fragmentação. Tal jogo já havia sido proposto por Campos no próprio desenvolvimento dos poemas desse conjunto; o autor havia se inspirado na técnica musical “*Klangfarbenmelodie*” de Anton Webern (*apud* CAMPOS, 2014)<sup>2</sup>.

### **A questão da *presença* na dramaturgia-poesia concreta**

Romagnolli (2014) coloca que o elemento “presença” dentro da cena teatral pode ser utilizado já na construção dramática, se expandindo depois para todos os elementos de cena. Para a autora, o teatro performativo demonstra “[...] uma mudança de foco da representação para a apresentação” (ROMAGNOLLI, 2014, p. 87).

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.** PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

Citando Gumbrecht, Romagnolli diz que o mundo ocidental vive um domínio do sentido e que as tendências modernas e contemporâneas por muitas vezes desconsideram a presença, vivendo um “império” do sentido e um apagamento do corpo e espaço fenomênico, valorizando o corpo e espaço semiótico. Gumbrecht,

[...] defende que a experiência estética é dotada de uma tensão entre componentes de presença e componentes de sentido, cujos pesos relativos oscilam dependendo da natureza da arte e do contexto histórico no qual está inserida, sem nunca se excluírem completamente (GUMBRECHT, 2011 *apud* ROMAGNOLLI, 2014, p. 87).

Há em cena uma constante oscilação entre fenômeno e signo (ROMAGNOLLI, 2014). Em detrimento do “império dos sentidos”, a cena estabelece uma presença única composta de diversas outras – como a da palavra e do corpo, evidenciadas nesta pesquisa –, que significa por si só; reduzir a cena ao que ela “significa” é reduzir todas as possibilidades de relação que podem ocorrer durante a experiência, é desconsiderar aquilo que acontece no “aqui e agora” entre *performers* e espectadores, em seu espaço-tempo compartilhado.

Partindo do pressuposto de que vivemos um “império” de sentido, pode-se relacionar a tentativa dos concretistas na busca por uma nova teoria da forma que valorizasse o corpo fenomênico das palavras com a aspiração por uma experiência estética pautada pura e simplesmente na presença; na presença das palavras, de suas formas, cores, organizações, e a força que ela possui antes mesmo que se pense em seu significado. A presença desta palavra, por si só, seria capaz de suscitar uma rede de pensamentos, sensações e ações; a palavra poética gera sentidos que a ultrapassam, cria deslocamentos e conexões. Pode-se ainda acrescentar o corpo dos *performers* e sua presença física e energética, que manifesta a palavra por meio de seu movimento, voz e emoção, localizando e contextualizando-a; a presença da palavra é intensificada pela presença do corpo e quando enunciada depende dele.

O dramaturgo Marcio Abreu<sup>3</sup> coloca a palavra como “matéria vibracional”, e que é possível repensar a linguagem a partir dela, não se prendendo às convenções ligadas a ela, nem acreditando ser a palavra uma encarnação suprema da verdade. Diz ainda que a palavra é corpo, pois traz consigo a reflexão de quem fala, como fala, de onde fala e por que fala.

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

No decorrer das experimentações cênicas com a obra, o corpo dos/as *performers* foi considerado como elemento que vem para congrega com as palavras dos poemas; desta forma, assim como as palavras possuem diferentes cores, diferentes sonoridades e diferentes relações com o espaço, os corpos deveriam experimentar essas mesmas relações. A presença do corpo e movimento nesse trabalho mostrou-se como fundamental, uma vez que o corpo se soma ao papel da palavra, mostrando-se capaz de potencializá-la. Essa capacidade do corpo de sugerir aquilo que é indizível e/ou invisível por meio do movimento, compor atmosferas, trouxe para alguns dos experimentos de cena uma grande influência da dança. Ao longo do processo foram usados como uma das bases para algumas experimentações exercícios e conceitos desenvolvidos por Rudolf Laban<sup>4</sup>, com foco no trabalho a partir da relação entre corpo e espaço. Foram estudados durante o processo a *Labanotation* – ou Método Laban de Estudo do Movimento –, o conceito de *Kinesfera* – Esfera do Movimento – e as 8 Dinâmicas do Movimento: Torcer, Chicotear, Pressionar, Sacudir, Deslizar, Socar, Flutuar e Vibrar.

Algumas vezes tentou-se buscar a equivalência entre a forma do poema e o corpo no espaço: por exemplo, quando a palavra estava no meio do espaço no papel, o/a *performer* buscava relacionar-se com o espaço físico experimentando movimentos entre o centro e as periferias do ambiente; quando o poema tinha estrutura vertical, o/a *performer* realizava uma pesquisa de movimentação que envolvesse os níveis alto, médio e baixo; ou ainda quando o poema em seu *design* utilizava a tridimensionalidade, o/a *performer* utilizava o espaço em sua profundidade, investigando direções, níveis e planos<sup>5</sup>, remetendo ao estudo da *Kinesfera*.

Para o poema “Cidade” de 1963, o que se tem é uma grande palavra que é união de diversas outras palavras terminadas em “cidade” (atrocidade, capacidade, causticidade etc.); um dos *performers*, apoiado uma vez mais no método Laban, buscou uma plasticidade que se assemelhava à palavra, realizando uma partitura corporal que se modificava de forma contínua e ininterrupta, procurando uma semelhança com a forma como a palavra está grafada no poema, no papel.

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

Imagem 3. "Cidade" de 1963 (CAMPOS, 2014, p. 115)

Ainda para o poema "Cidade", nós, enquanto *performers*, realizamos também uma partitura corporal, mas não nos pautamos na continuidade da palavra e sim no conteúdo que o poema me sugeria; na partitura efetuamos movimentos cotidianos e urbanos, colocávamos fones de ouvido, e utilizamos palavras como "avançar", "recuar", "abrir", "fechar" como disparadoras para uma improvisação, remetendo à caminhada de uma cidadã pela cidade, jogando com ritmos rápidos e lentos; em determinados momentos caíamos, movimentávamos pelo chão e então levantávamos e voltávamos a realizar a partitura.

Essa experimentação com "Cidade" foi captada em vídeo numa sala com azulejos semelhantes aos de calçada e com luzes piscando, o quadro filmado pela câmera era bem fechado e por vezes o corpo saía dele ou se "espremia" nele, a movimentação sugeria um ritmo, e da partitura que nós realizávamos se revelavam novos significados, não somente aqueles que havíamos apreendido do poema: a experimentação se mostrava, então, em seu resultado videográfico, como um novo poema concreto, mas agora cênico.

Já em "Greve" de 1961, o poema sugeria uma composição coral, baseada no elemento de sobreposição e no conteúdo que os/as *performers* reconheciam nele, por se tratar de um poema engajado politicamente, criado nos anos pré-ditadura militar, e envolvendo questões de reivindicação coletiva. O coro realizava com os braços e punhos uma movimentação repetitiva, assim como a palavra "greve" que é repetida durante todo o poema. Esse experimento também captado em vídeo, iniciava com a voz *off* de uma das *performers*, citando artistas como Vladimir Maiakovski e Tarsila do Amaral com suas obras revolucionárias, e por fim citando Augusto de Campos com seu poema, enquanto a câmera filmava um papel escrito "GREVE"; na sequência, a *performer* era enquadrada do nariz para baixo, fazendo movimentos fragmentados, com braços e punhos; movimentos fortes e

cheios de tensão corporal, como seria por exemplo em um protesto. Após algum tempo, os outros se juntam a ela, realizando a movimentação ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, remetendo à força coral sugerida pelo poema.



Imagem 4. "Greve" de 1961 (CAMPOS, 2014, p. 111).

## A questão da transcrição cênica

Para Ubersfeld, "o teatro é uma arte paradoxal" (UBERSFELD, 2005, p. 1), pois articula em si mesmo o texto e a representação, duas partes que se completam e se contrapõem simultaneamente. Para ela não há equivalência semântica entre as duas partes, há apenas uma intersecção que varia de acordo com a representação. Portanto, torna-se necessário entender este lugar de intersecção, onde se dá uma espécie de "tradução" dos signos.

Analisando possíveis procedimentos de materialização do texto cênico, pode-se notar que, ao se inferir que durante a materialização da cena ocorre uma "tradução" de signos textuais em signos performativos, é preciso levar em consideração diversos fatores que influenciam esse processo bastante amplo e complexo. Ainda que pareça, *a priori*, apenas uma questão de ordem terminológica, é preciso enfatizar que a escolha de palavras neste momento pode nos abrir campos maiores de compreensão.

Abordando a questão do ponto de vista literário, pode-se utilizar como exemplo as próprias traduções que os poetas concretistas fizeram de poemas internacionais para o português brasileiro. Esse procedimento, ainda que opere *intra* linguagem e não *entre* linguagens, como é o caso do teatro, demonstra reflexões bastante pertinentes. Gessner (2016) coloca que, no processo de tradução da poesia concreta internacional, uma grande dificuldade se encontrava no fato de que a significação do texto era um aspecto secundário, e que estava diretamente ligada à “forma” do texto. Assumindo que o processo de tradução literária ocorra na esfera do “significado”, da “significação”, do “conteúdo”, como seria possível traduzir uma “forma” para outra língua? Ou melhor, como seria possível traduzir um “conteúdo” que é indissociável de sua forma?

Diante desse desafio elaboraram uma nova prática de tradução: a *transcrição*, esta desenvolvida a partir de algumas teorizações do poeta norte-americano Ezra Pound. O principal objetivo da *transcrição* é a recriação do texto original na língua de chegada, ou seja, explorar os recursos articulados na língua de partida e reproduzi-los analogamente na língua de chegada (GESSNER, 2016, p. 143-144).

A transcrição seria então uma denominação para um processo criado por Haroldo de Campos; uma prática sem delimitação conceitual. Logo, para Gessner, há nesse processo “[...] algo que sempre ‘escapa’” (GESSNER, 2016, p. 147), e seria exatamente esse “algo” o motor desse tipo de tradução; o processo de assimilação do “intraduzível”, daquilo que está fora do campo da linguagem. Dessa forma, para ele, esse tipo de tradução traria perdas, mas seria ao mesmo tempo imbuído de um aspecto crítico.

Aplicando-se a prática da transcrição para o contexto teatral na intersecção texto-cena, no campo entre linguagens, veremos que ela é capaz de possibilitar soluções para a materialização da poesia concreta, pois não prioriza a esfera da significação, mas sim o caráter estético e as ressonâncias da poesia no corpo e percepção dos *performers*. Portanto, o teatro poderia se apropriar de uma lógica semelhante, traduzindo a poesia para o corpo, movimento e ações cênicas; uma vez que os três aspectos da transcrição, a tradução, a criação e a crítica (GESSNER, 2016), também estão presentes no processo criativo teatral, os *performers* se apropriaram do material de partida, a antologia *Viva Vaia*, e realizaram uma transcrição que levava em consideração as reverberações dos poemas, suas vivências pessoais e o contexto em que vivemos, criando uma nova obra.

Desse modo, torna-se possível inferir que a transcrição é um procedimento não exato, e que perpassa pela criatividade e criticidade de um/a tradutor/a, envolvendo sem dúvidas seu repertório e subjetividade; o/a tradutor/a, enquanto intérprete, então, filtra o material, na busca de sua essência formal – de sua forma –, e a traduz deixando um pouco de si mesmo/a no resultado final. Mas, quanto de si, de sua bagagem, de suas escolhas criativas influenciam seu processo? Quanto de seu projeto artístico e posicionamento no mundo se amalgamam a esse trabalho? Esse envolvimento subjetivo já reforça por si só o caráter performativo envolvido nesse processo de compreensão do livro-objeto como dramaturgia e sua materialização. Dort (2013) afirma que a encenação não é uma mera “tradução” do texto dramático. Em sua fala, “tradução” é entendida como uma ilustração vazia do texto, sem crítica, pouco criativa ou pouco investigativa dos subtextos e não ditos do material. A encenação não deveria ser um amontoado de signos; o processo de escrita cênica deveria ser mais crítico e complexo do que simplesmente a conversão das palavras do texto em signos performativos.

A questão essencial nesta discussão é a figura do ator em cena: “[s]e encenar é converter em signos, atuar é deslocar esses signos, estabelecendo, em um espaço e tempo definidos, o movimento, ou mesmo, a deriva, desses signos” (DORT, 2013, p. 54). Dort afirma ainda que o ator, em conjunto aos demais elementos de cena – luz, figurino, cenografia, som etc. –, constituem uma “representação emancipada”, possuindo autonomia entre si e estabelecendo uma cena polifônica, sobre a qual seriam feitas interpretações e reflexões por parte dos espectadores.

Neste ponto, chegamos a um componente da cena até então pouco analisado: o espectador:

Atualmente, pela emancipação progressiva dos seus diferentes componentes, a representação se abre para a ativação do espectador e se reconecta com o que é talvez a vocação do teatro: não de encenar um texto ou organizar um espetáculo, mas de ser uma crítica em processo de significação. A interpretação reencontra todo o seu poder. Enquanto construção, a teatralidade é o questionamento do sentido (DORT, 2013, p. 55).

Sendo assim, a materialização da dramaturgia seria algo como a construção de um espaço de relação e o compartilhamento de uma experiência entre *performers* e espectadores, que demanda não só um posicionamento crítico, mas também uma abertura a tudo aquilo que não diz respeito apenas ao significado das coisas.

## A questão da poética tecnológica na cena concreta

Augusto de Campos experimentou intensamente com seus poemas a relação entre a poesia e a tecnologia, uma vez que esta última se revelava um meio genuíno de “romper” com o verso, objetivo principal do movimento. Na vontade de “extrapolar o papel”, a poesia concreta se mostra como um multiestimulador de ações performáticas, de cenas; muitos de seus poemas foram oralizados em performances realizadas pelo próprio autor<sup>6</sup>, recriados em audiovisual, transformados em canções ou projetados em espaços arquitetônicos. Sem dúvidas, a tecnologia se mostra como grande potencializador da experiência que Augusto de Campos queria proporcionar.

No que se refere à cena, observamos uma equivalência no posicionamento do diretor canadense Robert Lepage, que apresenta um ponto de convergência entre sua poética e o pensamento de Campos, colocando-se a favor da multidisciplinaridade e da apreensão de uma poética tecnológica na cena. Féral diz que: “[p]ara Lepage, com intuito de estar de acordo com sua época, o teatro deve dar conta da evolução dos modos de narração, dos modos de percepção e compreensão do mundo” (FÉRAL, 2008, p. 204).

Atualmente, com as restrições da copresença decorrentes da pandemia mundial de Covid-19, artistas envolvidos no fazer teatral buscam, enquanto componentes de uma arte do convívio – que requer “aglomeração” e interação com o outro e com o espaço, uma arte majoritariamente presencial –, soluções para a manifestação da presença, da materialidade e do coletivo em espaço virtual, onde impera a imaterialidade, a individualidade e a ausência.

Embora o modelo remoto seja uma das principais dificuldades que intervém nos processos de pesquisa e criação teatral no presente, é possível assimilar as tecnologias digitais e lógicas da linguagem audiovisual como parte da poética para as cenas que estão sendo desenvolvidas; tal prática de intersecção com o cinema ou com a *internet* está longe de ser novidade para o teatro ou para a performance, no entanto, nesse momento ela se encontra em ênfase.

Para o processo de materialização da poesia concreta enquanto dramaturgia, essas experimentações envolvendo as tecnologias na cena demonstraram simultaneamente um grande desafio e potencial dramático, uma vez que o próprio movimento concretista possuiu anseios de experi-

---

ALVES, Beatriz Nuali do Nascimento; KOPELMAN, Isa Etel. **Poesia concreta, dramaturgia e performance: reflexões para a materialização de palavras e presenças.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/110.35699/2237-5864.2023.41364>>

mentações com novas mídias. Grande parte do processo criativo se deu de forma remota, utilizando para as experimentações plataformas digitais, áudios e vídeos gravados e editados. O jogo entre telas, *internet*, plataformas digitais, música eletrônica, edição de vídeo, projeção imagético-luminosa, foram recursos que auxiliaram a composição da cena visto que contribuíam com o projeto de extrapolar o papel, extrapolando também o espaço da performance, expandindo-a pela rede e dialogando com o contexto em que vivemos atualmente.

Dentro dos intentos contemporâneos há ainda uma expansão da noção de evento presencial e compartilhado, que passaria a envolver criadores e públicos não presenciais, mas que de alguma forma possuem interação com a cena; isso caracterizaria fenômenos como os que Renato Cohen chamou de telepresença (COHEN, 2009 *apud* GARROCHO, 2009).

### **Considerações finais: palavras, presenças e compartilhamento**

No compartilhamento do acontecimento teatral, o espectador processa, ele mesmo, as informações que lhe são dadas. É errôneo acreditar que ele é passivo no processo de comunicação – o espectador faz o espetáculo mais que o encenador. Ele pode se identificar ou se distanciar; ambos exigem investimento psíquico e intelectual (UBERFELD, 2005).

As manifestações contemporâneas operariam não na esfera da “significação” apenas, mas na esfera do “acontecimento”, da ativação dos sentidos, do compartilhamento de uma experiência que possui uma duração temporal e instaura uma espacialidade comum. Os poemas pesquisados e experimentados em cena durante este processo criativo manifestam uma grande esfera política e, como dito anteriormente, se as palavras são geradoras de pensamentos e de ação, estes poemas são, portanto, mobilizadores, multiestimuladores, sem serem ilustrativos, verborrágicos ou mal didáticos.

Por consequência, o espectador ganha um grande papel, pois é com ele e para sua percepção que a experiência se dirige, reforçando seu caráter performativo. Para o teórico argentino Jorge Dubatti, a experiência teatral se daria apenas num espaço em que a expectativa – tempo-espaço em que se dá a percepção do espectador – ocorre por meio de uma experiência convivial, na qual se estabelece uma relação dialógica entre ator e espectador (ROMAGNOLLI; MUNIZ, 2014).

A elaboração dramaturgica sobre a poesia concreta relembra a urgência na compreensão das formas, das palavras, das coisas, das sensações, da movimentação dos corpos, da relação entre as pessoas e os espaços comuns, em uma espacialidade que modifica o que nela está contida e modifica-se a si mesma. Revela um esforço importantíssimo em não deixar as palavras se desgastarem, se esgarçarem, se esvaziarem; mantê-las como motor de ação e mobilização. Nos impele a uma atmosfera de criação questionadora de convenções, padrões e significações rígidas. Demonstra a carência de se propor espaços de fricção entre realidades, e o reconhecimento extremamente importante da presença física para estabelecimento de uma experiência compartilhada.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Gonzalo. **Poesia Concreta Brasileira**: as vanguardas na encruzilhada modernista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- CABALLERO, Ileana Dieguez. Cenários expandidos. (Re)apresentações, teatralidades e performatividades. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 135-148, 2010.
- CAMPOS, Augusto de. **VIVA-VAIA**: Poesia 1949-1979. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- DORT, Bernard. A representação emancipada. Tradução de Rafaella Uhiara. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-55, jun. 2013.
- FERÁL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2008.
- GARROCHO, Luiz Carlos. Materialidade cênica como linguagem. **ArteFilosofia**, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 198-206, 2009.
- GESSNER, Ricardo. Transcrição, Transconceituação e Poesia. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 142-162, ago. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-79682016000200142](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000200142). Acesso em: 13 abr. 2021.
- NUNES, Roberson de Sousa. A performance verbivocovisual da poesia concreta brasileira. *In*: VI CONGRESSO DA ABRACE, 2010. **Anais [...]**, v. 11, n. 1, [s. l.: s. n]: 2010.
- ROMAGNOLLI, Luciana E. Convívio e presença como dramaturgia: a dimensão da materialidade e do encontro em Vida. São Paulo, **Sala Preta**, v. 14, n. 2, p. 85-94, 2014.
- ROMAGNOLLI, Luciana E.; MUNIZ, Mariana de L. Teatro como acontecimento convival: uma entrevista com Jorge Dubatti. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 251-261, 2014.
- UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

## NOTAS

---

1 Essa diferenciação de vozes já havia sido realizada por Caetano Veloso em sua oralização do poema “dias, dias, dias” do conjunto “Poetamenos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MpXwgmMQ5c>. Acesso em: 29 abr. 2021.

2 “[...] ou aspirando à esperança de uma *KLANGFARBENMELODIE* (melodiadetimbres) com palavras como em WEBERN: uma melodia contínua deslocada de um instrumento para outro, mudando constantemente sua cor [...]” (CAMPOS, 2014, p. 65).

3 Na ocasião de um curso (*DRAMATURGIAS do hoje e do amanhã*) oferecido pela Cia. Brasileira no ano de 2020 e ministrado pelo dramaturgo.

4 Rudolf Laban (1879-1958) foi um dançarino, coreógrafo e teatrólogo nascido no Império Austro-Húngaro, considerado um dos maiores teóricos em dança do século XX e pai da dança-teatro, responsável pela criação de um sistema de notação do movimento amplamente conhecido como *Labanotation*.

5 Em certo aspecto, a relação corpo-movimento-espaco remetia aos elementos de composição visual utilizados na obra de Oskar Schlemmer, o “Balé Triádico” de 1922. Esta obra é referência como parte do movimento da Bauhaus, que por sua vez foi uma grande influência para os Concretistas, que se utilizavam recorrentemente dos fundamentos do *design*.

6 Por exemplo: “Poesia é risco” performance realizada no 11h Festival (1996), por Augusto de Campos, Walter Silveira e Cid Campos, jogando com a declamação e utilizando música, projeções e outros recursos eletrônicos; os próprios autores chamaram esse acontecimento de “evento verbivocovisual”. Disponível em: [http://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/1713108/Poesia\\_e\\_risco\\_by\\_Augusto\\_de\\_Campo\\_Cid\\_Campos\\_and\\_Walter\\_Silveira\\_11th\\_Festival](http://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/1713108/Poesia_e_risco_by_Augusto_de_Campo_Cid_Campos_and_Walter_Silveira_11th_Festival). Acesso em: 29 abr. 2021.

# Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros no cinema japonês do século XXI

*One country and one city: Brazilian immigrants in Japanese 21st century films*

*Un país y una ciudad: inmigrantes brasileños en el cine japonés del siglo XXI*

Alexandre Nakahara

Universidade de São Paulo

E-mail: alexnakahara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2726-6493>

Cecília Mello

Universidade de São Paulo

E-mail: cecilia.mello@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4354-7949>

## RESUMO:

Os filmes *The City of Lost Souls* (2000), de Takashi Miike, e *Peixinho mágico* (2012), de Shōhei Shiozaki, têm em comum o tema da vida dos brasileiros no Japão. Ambos foram realizados por diretores japoneses em momentos distintos das ondas migratórias brasileiras que vêm ocorrendo desde 1990. Mas, apesar de compartilharem um mesmo tema, os filmes apresentam visões estéticas diferentes, que levam a entendimentos contraditórios sobre a convivência entre japoneses e brasileiros no Japão. Este artigo discute como o uso de planos gerais e a continuidade espacial nesses dois filmes expressam diferentes pontos de vista sobre o tema da imigração brasileira no país. Os planos gerais são um ponto de partida para identificar a localização das cenas e ações nos filmes. O objetivo é demonstrar como a construção do espaço diegético e da continuidade espacial proporcionada pela montagem passa a ser constituinte do tipo de relação articulada entre estrangeiros e nativos nos filmes. A análise é realizada com base nos espaços representados, suas características históricas e culturais e algumas das implicações políticas dessas representações.

---

NAKAHARA, Alexandre; MELLO, Cecília. Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros no cinema japonês do século XXI.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41167>>

**Palavras-chave:** *Cinema japonês. Espaço cinematográfico. Imigração. Montagem.*

**ABSTRACT:**

The films *The City of Lost Souls* (2000), directed by Takashi Miike, and *Goldfish Go Home* (2012), directed by Shōhei Shiozaki, share the common theme of the life of Brazilians in Japan. They were both directed by Japanese filmmakers and coincide with two different moments within the recent immigration of Brazilians to Japan, ongoing since 1990. Despite their commonalities, the two films present different aesthetic views that lead to contradictory understandings about the interaction of Japanese and Brazilians in Japan. This paper discusses how establishing shots and spatial continuity express these views in the films. Establishing shots are the starting point to recognize the location of scenes and actions in films. The aim here is to show how the creation of a coherent diegetic space and of spatial continuity become constitutive of the type of relationship between foreigners and nationals. Our analysis is based on the spaces represented in both films, on their historical and cultural characteristics and on some of the political implications of these representations.

**Keywords:** *Japanese cinema. Cinematographic space. Immigration. Film editing.*

**RESUMEN:**

Las películas *The City of Lost Souls* (2000), dirigida por Takashi Miike, y *Goldfish Go Home* (2012), de Shōhei Shiozaki, comparten un tema común sobre la vida de los brasileños en Japón. Ambas fueron dirigidas por cineastas japoneses en dos momentos concretos en el contexto de la inmigración brasileña a Japón, que está en marcha desde 1990. A pesar de sus puntos en común, las dos películas presentan puntos de vista estéticos diferentes que conducen a entendimientos contradictorios sobre la interacción de japoneses y brasileños en Japón. En este artículo se discute cómo los planos de apertura y la continuidad espacial expresan estos puntos de vista en las películas. Los planos de situación son el punto de partida para reconocer la ubicación de las escenas y las acciones en las películas. El objetivo es mostrar cómo el espacio diegético y la continuidad espacial construidos por el montaje cinematográfico son elementos esenciales en las representaciones de la interacción entre extranjeros y nacionales. Este análisis se basa en los espacios representados, sus características históricas y culturales y algunas de las implicaciones políticas de estas representaciones.

**Palabras clave:** *Cine japonés. Espacio cinematográfico. Inmigración. Montaje cinematográfico.*

## Introdução

A partir do ano de 1990, com a reforma na Lei de Controle de Imigração no Japão, o trabalho de brasileiros descendentes de japoneses (até a terceira geração, conhecidos por *sanseis*) foi se tornando cada vez mais comum no país. Naquela época, a economia japonesa atravessava um período de “bolha financeira e imobiliária” (*baburu keiki*, 1986-1991), durante o qual muitos cargos de trabalho com menores perspectivas de crescimento profissional e pouco atraentes para os japoneses foram ocupados por imigrantes ilegais, em sua maioria provenientes de países asiáticos. A fim de lidar com essa situação, a promulgação da Lei em 1990 tornou a contratação desses ilegais pelas empresas japonesas menos vantajosa, e a mão de obra foi gradualmente sendo substituída por descendentes de japoneses da América Latina, que possuíam menos restrições de entrada e permanência no país (SASAKI, 2006).

Na ocasião, muitos filhos e netos dos primeiros imigrantes japoneses que vieram ao Brasil no início do século XX aproveitaram a Lei para irem trabalhar no país e suprir a recente demanda no mercado de trabalho. A economia japonesa proporcionava uma perspectiva de estabilidade, em contraposição a uma época incerta e de inflação galopante no Brasil. Esse movimento migratório foi comumente denominado *dekassegui*, em referência à palavra em japonês que significa *trabalhar fora de casa*. Mais recentemente, foi adotado o termo *brasileiro no Japão*, por conta da efetiva permanência de muitas dessas pessoas no país, que pode ser averiguada pela compra de casas e pelo número de vistos permanentes emitidos (ISHI, 2010, p. 16-18). A nova expressão carrega conotação menos depreciativa para os imigrantes, mas ao mesmo tempo introduz uma contradição bastante explorada em relação aos dois países, principalmente para quem não conhece o histórico de imigração japonesa para o Brasil. Pois, afinal, o que estariam fazendo os brasileiros em um país tão distante fisicamente quanto o Japão?

Além de uma considerável literatura acadêmica sobre o assunto, principalmente nas áreas da sociologia e antropologia<sup>1</sup>, foram realizados, a partir do ano 2000, alguns filmes de ficção, tanto no Brasil<sup>2</sup> quanto no Japão, sobre esse grupo social minoritário. A proposta deste artigo é tecer uma análise comparativa entre dois filmes produzidos em momentos distintos no histórico da imigração de brasileiros ao Japão. O primeiro deles, *The City of Lost Souls* (漂流街, *Hyōryū gai*, 2000), de Takashi Miike, foi lançado apenas dez anos após a mudança da lei de imigração que marca o início desse movimento migratório; o segundo, *Peixinho mágico* (茜色の約束 – サンバ do 金魚, *Akaneiro no yakusoku – sanba do kingyo*, 2012), de Shōhei Shiozaki, foi feito no período pós-crise econômica de 2008, no qual muitos brasileiros se depararam com dificuldades que acabaram por impulsionar seu retorno ao país natal. Ambos os filmes apresentam visões diferentes sobre a interação entre brasileiros e japoneses no Japão, articuladas tanto na fábula quanto esteticamente, conforme apontaremos na análise comparativa.

Nos filmes que exploram a temática da imigração entre Brasil e Japão, nota-se como lugar comum a exploração das distâncias culturais e geográficas entre os dois países. Na representação de imigrantes caracterizados por suas identidades nacionais, um dos recursos utilizados é a associação dessas pessoas a seus países natais por meio de paisagens, lugares e objetos que remetem a suas origens étnicas, além da utilização de músicas típicas e da própria língua materna. Para além dessa caracterização, gostaríamos de sugerir que a própria constituição espacial fílmica, proporcionada pela montagem, traz para esses filmes características de identidade nacional, mas também comentários e sugestões sobre as formas de convivência entre os imigrantes e os nativos. Como veremos, as unidades espaciais (“um país e uma cidade”) que constituem o título deste estudo, apesar de indicarem organizações políticas singulares análogas (resguardadas as diferenças de escala) fazem também referência aos diferentes modos de se enxergar um Estado-nação e seu povo.

Nossa análise privilegia então categorias espaciais e parte do emprego de “planos gerais” nos dois filmes, também conhecidos como *establishing shots* no idioma inglês, imbuídos de funções introdutórias ou de situação. Essa abordagem apoia-se na noção do cinema como uma arte espacial, que aparece em consonância a tantas outras formas de expressão espacial como a cartografia, a cultura de viagens e a arquitetura (BRUNO, 2018). Também entendemos o espaço no cinema como carregado de memória, capaz de revelar aspectos escondidos da realidade quando escavado. A

---

NAKAHARA, Alexandre; MELLO, Cecília. Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros no cinema japonês do século XXI.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41167>>

natureza intermedial e impura do cinema reveste os filmes com camadas que se expressam no diálogo com as outras artes (MELLO, 2019, p. 9-17). Nos filmes em questão, a principal característica da análise deriva da interação do cinema com a arquitetura e a relação que os espaços representados estabelecem com a história de cada lugar.

Cabe ainda salientar que, nesta análise, não será nossa intenção identificar um Estado-nação como o Brasil ou o Japão a uma cinematografia específica. A noção de cinema nacional aparece apenas no limite do reconhecimento de atritos na representação do outro. Além disso, características nacionais aparecerão na medida em que muitos dos lugares discutidos são dotados de um lastro histórico, cultural e às vezes cinematográfico. Nesse sentido, a abordagem ressoa estudos dedicados aos cinemas nacionais e, mais especificamente, o estudo de Tunico Amancio (2000) sobre paisagens brasileiras em filmes produzidos no exterior e sua relação com discursos enviesados pelo *olhar estrangeiro*. Contudo, o foco aqui é um pouco diferente, já que a intenção será tratar da relação entre o estrangeiro e o nacional, e não da utilização de estereótipos e clichês por um *outro* como forma de dominação. Mas a investigação de planos gerais possui seus pontos em comum com as paisagens analisadas por Amancio, pois não raro esses planos estão imbuídos de características consideradas nacionais.

Por determinarem o local onde a ação da cena se passará, os planos gerais constituem um ótimo ponto de referência para a análise proposta. Algumas vezes eles são estáticos, outras são acompanhados de movimentos de câmera realizados com alavanca no eixo do tripé, dolly, trilhos ou grua. A convenção é uma prática comum do cinema hegemônico narrativo, apesar de, como afirma David Bordwell, ser cada vez menos praticada no que ele chama de *continuidade intensificada* de filmes norte-americanos *mainstream* realizados nas primeiras décadas do século XXI. Para Bordwell, filmes mais recentes (definidos pelos cortes rápidos e uma média geral de duração de planos mais curta) tendem a se apoiar mais em cenas de diálogos organizadas pelos *raccords* de olhar e pela regra dos 180° para situar a ação, incorporando metonimicamente os planos gerais (BORDWELL, 2006, p. 124).

Numa sequência que varia entre planos de diferentes graus de proximidade, do *extreme close-up* (primeiríssimo plano) aos gerais e panorâmicos, o plano geral aparece como elemento organizador do espaço fílmico com um caráter totalizante, uma vez que tem como intenção estabelecer (daí o

*establishing shot*) não somente a localização da ação, mas muitas vezes a relação espacial entre os personagens que agem na cena. Como nota Giuliana Bruno, o uso recorrente do recurso é uma resposta à “resistência do fragmento fílmico em representar a totalidade”. Para a autora, o plano geral é uma forma de mapeamento na medida em que reconhece a ansiedade causada pelo deslocamento provocado pelas imagens e busca abordar esse sintoma (BRUNO, 2018, p. 271, tradução nossa).

É importante notar que, apesar do primeiro cinema ter como forma comum os planos gerais (derivados dos *tableaux vivants*) que também situam, de certa forma, os lugares de ação e personagens em cena, o plano geral adquire a função aqui descrita somente a partir da montagem narrativa de planos de diferentes naturezas. Mary Ann Doane comenta como o aparecimento do *close-up*, em conjunto com uma montagem que dá a impressão de penetrar no espaço, dissecando-o em segmentos de menor escala, “parece marcar o momento da própria emergência do cinema como um discurso, como uma arte” (DOANE, 2003, p. 91, tradução nossa). Será com base nessas características do plano geral e seus usos em função da montagem que se fará a análise da representação espacial e suas consequências nos filmes em questão.

## Um país dividido

*The City of Lost Souls*, dirigido por Takashi Miike, é também conhecido como *The Hazard City* ou *Hyōryū Gai* (漂流街), nomes que podem ser traduzidos como *cidade das almas perdidas* ou *cidade perigosa* (a partir dos nomes em inglês) e como *cidade à deriva* (a partir do nome em japonês). O filme é baseado no romance homônimo do autor Hase Seishū, e acompanha as diversas tentativas de saída do país do personagem brasileiro Mario e de sua namorada chinesa Kei. Durante o processo, o casal encontra obstáculos envolvendo a *yakuza* e a máfia chinesa de Tóquio.

Dentro da carreira de Takashi Miike, o filme foi realizado numa transição entre sua produção inicial no chamado V-Cinema (um setor da indústria audiovisual japonesa especializado em filmes no formato vídeo e sem lançamentos no cinema) e uma fase de maior reconhecimento internacional e carreira consolidada como diretor. A projeção internacional de Miike, apesar de ter despontado

pouco antes, vem principalmente com o filme *Audition* (*Ôdishon*, 1999). Talvez em parte propulsionado pelo sucesso comercial desse filme e pelo interesse ocidental na produção do diretor, a história de Mario e Kei também obteve distribuição internacional na Europa e nos EUA.

Um ano após Mario entrar em conflito em um bar do Brasil no início do filme, ele está no Japão e sequestra um helicóptero para salvar Kei. A namorada está em um centro de detenção para imigrantes ilegais prestes a ser deportada do país. A montagem rápida de uma miscelânea de momentos do filme todo é bastante característica da obra de Miike nesse período. A aparente aleatoriedade das imagens, que causa um dos primeiros choques durante o visionamento do filme, contribuiu para que alguns autores definissem o trabalho do diretor como *indignado* (WILLIAMS, 2004) ou de difícil classificação (GEROW, 2009). Mas *The City of Lost Souls* possui uma característica bastante marcante que nos ajuda a compreender suas particularidades: a constante afirmação de que, apesar de não parecer, estamos no Japão.

Na jornada de helicóptero de Mario, por exemplo, chama atenção o plano geral que situa a cena do resgate de Kei. Dentro do veículo, Mario persegue o ônibus em que está a namorada e outros imigrantes ilegais numa estrada no meio do deserto. Após algumas imagens do helicóptero sobrevoando a paisagem, temos o plano geral de grua em movimento ascendente que mostra o ônibus escoltado por um carro policial. Um irônico texto sobreposto ao plano designa o local como o bairro de Sasame, na cidade de Toda, em Saitama, região metropolitana de Tóquio. Como pode ser visto facilmente pela internet hoje em dia, essa região é, na realidade, uma área urbana e bem mais verdejante. Um grande cartaz com uma propaganda de *karê*, prato típico de curry japonês (introduzido no país pelo império inglês a partir do prato indiano), ocupa a maior parte da imagem. Como nota Aaron Gerow, “o outdoor com a figura de uma gueixa preparando *curry* em frente ao Monte Fuji só parece zombar os símbolos de identidade nacional na era global” (GEROW, 2009, p. 27, tradução nossa).



Fig. 1. Cena do ônibus de imigrantes escoltado pela polícia. À frente, o cartaz de propaganda de *karê* com símbolos nacionais japoneses. Fonte: *The City of Lost Souls*, 2000.

A cena, além de apresentar o local em que os próximos minutos do filme se passarão, também indica a relação espacial entre os personagens. Kei está dentro do ônibus que atravessa a paisagem e o movimento de grua em plongée apresenta uma visão similar à do helicóptero que transporta Mario. Os próximos planos são justamente do helicóptero sobrevoando o deserto e depois de Kei como passageira do ônibus. O que se segue é a interceptação do ônibus pelo helicóptero e a libertação de Kei e dos outros imigrantes.

A locação desértica da ação, apesar de designar as fronteiras ou limites do Japão, é uma conhecida divisa de territórios da história do cinema: a fronteira entre México e Estados Unidos. Essa fronteira estende-se por mais de três mil quilômetros do Oceano Pacífico até o Golfo do México, e fica localizada a pouco mais de duzentos quilômetros de Los Angeles, epicentro do cinema *mainstream* estadunidense e onde parte das filmagens de *The City of Lost Souls* aconteceu. No cinema, essa fronteira que aparece sugerida no filme serviu de tema ou locação a diretores como Orson Welles em *A marca da maldade* (*Touch of Evil*, 1958), Chantal Akerman em *De l'autre côté* (2002) e Alejandro Iñar-

ritu em *Babel* (2006), entre inumeráveis outros. A região é conhecida tanto pelas histórias e notícias de travessias ilegais quanto pelo debate sobre a construção de um muro pelo ex-presidente norte-americano Donald Trump em sua campanha presidencial de 2016.

A relação visual com a região e a história do cinema podem ser notadas no filme tanto pelo desfecho final do resgate, em que vemos alguns dos imigrantes ilegais correrem em liberdade, quanto pela própria escolha dessa paisagem para dramatizar a deportação de Kei. Por se tratar de um país insular, as fronteiras nacionais do Japão seriam muito mais verossímeis se retratadas num cais ou no aeroporto. No entanto, o diálogo com outros textos fílmicos nos permite uma compreensão mais aguçada do uso do espaço por Miike: os estrangeiros no Japão encaram fronteiras imaginárias muito mais hostis do que as fronteiras reais do país.

Caracterizando fortemente o estilo de *The City of Lost Souls*, a interação com outras narrativas fílmicas é um de seus traços mais marcantes. Personagens, estrutura narrativa e direção de arte frequentemente remetem a imaginários do cinema. Isso pode ser visto na sequência inicial que retrata o Brasil dentro de uma visão estereotipada e homogeneizante da América Latina (similar ao México de filmes do gênero *western* ou *faroeste*)<sup>3</sup>, ou mesmo na sequência de briga de galos que faz referência ao filme *Matrix* (1999), de Lana e Lilly Wachowski. Esse traço dialoga com uma especificidade da cultura japonesa caracterizada pelo *mitate* ou, como denomina Madalena Cordaro, pela “retórica japonesa da repetição renovada”. Central nos estudos de poesia e pintura do período Edo do Japão, a retórica do *mitate* caracteriza-se pelo uso da comparação, substituição, metonímia, metáfora e associação entre os textos e as artes. Diferenciando-se da paródia, que para Cordaro “perpassa fortemente pelo escárnio”, o *mitate* tem como objetivo enaltecer a si mesmo substituindo ou mencionando um modelo original, e não procura diminuir suas fontes de inspiração, como aconteceria na paródia (CORDARO, 2013, p. 48). Pela lógica do *mitate*, a crítica contida em *The City of Lost Souls*, apesar de muitas vezes apresentada com aparente humor, coloca a narrativa em diálogo com as questões contemporâneas dos filmes citados.

Por outro lado, também seria possível evocar a pós-modernidade de Fredric Jameson e a transformação da cultura em *commodity* (JAMESON, 1991). Dentro dessa visão, a utilização da imagem de uma fronteira do imaginário do cinema ocidental para retratar o Japão inevitavelmente trabalha com ideias e estereótipos de um país com barreiras dentro de uma cultura visual e principalmente

---

NAKAHARA, Alexandre; MELLO, Cecília. Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros no cinema japonês do século XXI.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41167>>

de um mercado cinematográfico globalizado. Mas, entre a estética pós-moderna e o *mitate*, os exemplos analisados demonstram o modo como o filme articula referências de fácil reconhecimento a uma espectadora de cinema, e que refletem sobre a contemporaneidade.

Como afirmado anteriormente, a localização diegética da cena da fronteira é indicada por uma sobreposição ao plano de um texto informando cidade, bairro, região, etc. Ao ser utilizado dessa maneira, o texto adquire uma característica reiterativa, que se soma à ironia já apontada. O recurso é utilizado no resto do filme toda vez que a localização geográfica é dramaticamente alterada, indicando também o percurso de Mario pelo país. Nem sempre o texto será sobreposto a um plano geral, mas sempre acompanha a sequência de planos mais abertos e planos gerais de locação. Desse modo, seremos transportados como espectadores para a fictícia cidade de São Pedro no Brasil, para Izena e Koza em Okinawa, e para Shinjuku em Tóquio.

Na sequência seguinte ao resgate de Kei, o casal salta do helicóptero e aterrissa em um beco nas ruas de Kabukichō, área de prostituição ilegal em Tóquio, dentro do distrito de Shinjuku. A montagem do voo do helicóptero ligando as duas cenas em continuidade promove a formação desse espaço que seria próximo na vida real (são cerca de quinze quilômetros entre Sasame e Kabukichō), aproximado pela diegese do filme, mas que não apenas parece como é distante, tanto geograficamente quanto em nosso imaginário cinematográfico (considerando-se a distância entre o deserto californiano e a cidade de Tóquio).

Enquanto o bairro de Sasame e o Brasil são mostrados erroneamente e de modo que dialogam com estereótipos da história do cinema, outros locais do Japão por onde somos transportados no filme possuem uma conexão com a diferença e a diversidade cultural. O distrito de Shinjuku, onde grande parte do filme se passa, é um exemplo disso. Nas cenas que se passam ali, somos apresentados a Shinjuku por poucos planos gerais e planos médios que possibilitam reconhecer a região. A continuidade intensificada de Bordwell se torna mais presente nessa locação do que nas outras. Não são utilizados tão frequentemente os planos gerais para situar as ações, dispensando assim apresentações mais longas do distrito. Não poderia ser diferente, uma vez que o local é conhecido internacionalmente pelos filmes de diretores japoneses e de outras nacionalidades como Nagisa Ōshima, Shūji Terayama, Gaspar Noé, Chris Marker e Sofia Coppola.

Os personagens estrangeiros habitam o submundo do distrito, mas remetem ao cosmopolitismo da região. É lá que encontraremos a máfia chinesa que faz negócios no subterrâneo e também onde Lúcia, antiga namorada de Mario, trabalha como profissional do sexo. Para destacar a diversidade étnica e cultural da região, vale mencionar que fica em Shinjuku a estação de trem mais movimentada do mundo e a sede do governo metropolitano de Tóquio. A região é tanto uma área comercial e de negócios quanto ponto de encontro para entretenimento e compras, além de ser um dos principais locais de baldeação entre os trens da megalópole. Historicamente diverso, também estão em Shinjuku lugares turísticos, como a ruela de bares tradicionais japoneses *Golden Gai*, os quarteirões dedicados ao público LGBTQIA+ em *Nichōme* e o bairro de Ōkubo, com população estrangeira majoritariamente coreana (mas também oriunda da China, Sudeste Asiático e Índia), com muitos restaurantes e mercados dedicados à cozinha do país. Tudo isso constitui um imaginário cosmopolita, multiétnico e diverso da região, mas que também abriga a degradação e a violência urbana, universo de *The City of Lost Souls*.

Okinawa é outro local bastante presente no filme que sempre aparece como rota de fuga do Japão para o casal principal. A província ao sul do país também expressa uma diversidade cultural em sua mistura de cultura local (distinta da cultura japonesa predominante) e um histórico complexo de colonização e dominação. A afirmação da identidade okinawana como diferente da japonesa adiciona mais uma camada a esse mosaico, uma vez que a região já foi independente e possui um dialeto próprio. A presença de bases estadunidenses na região desde o final da Segunda Guerra Mundial complexifica toda essa questão. Um dos primeiros paradeiros de Mario e Kei em Okinawa, a cidade de Koza (atual Cidade de Okinawa), tem um histórico interessante que envolve a ocupação norte-americana no Japão. O local, que fica adjacente à base aérea estadunidense de Kadena, tornou-se cidade e desenvolveu-se economicamente durante o período do pós-guerra. Notoriamente, o nome *Koza* surgiu a partir da pronúncia errada da região *Koja* pelos soldados norte-americanos (YAMAZAKI, 2010). Além disso, *Koza* é escrito em *katakana* (a escrita fonética japonesa designada às palavras estrangeiras) em vez de ser em ideogramas *kanji*, como é mais comum.



Fig. 2. Mario e Kei iniciam uma das tentativas de sair do país. Na legenda escrita em japonês lê-se: “Kōza, província de Okinawa, Avenida do Aeroporto”. Fonte: *The City of Lost Souls*, 2000.

Okinawa é sempre apresentada no filme por planos gerais que nos permitem ver as características locais do clima tropical em praias paradisíacas, e da presença de norte-americanos, principalmente quando a montagem nos revela em planos detalhe anúncios e letreiros escritos em alfabeto romano. A presença de Okinawa no filme ganha ainda outra camada ao considerarmos que grande parte dos imigrantes japoneses que emigraram para o Brasil no século XX vieram de lá.

Localizada a cerca de mil e quinhentos quilômetros ao sul de Tóquio, Okinawa constituía antes o reino de Ryūkyū, como era chamado o povoado dessa região. Apesar de independente, entre o início do século XVII e a era Meiji na segunda metade do século XIX, o reino ficou em uma posição de dupla subordinação entre China e Japão. Em 1879 foi anexado ao Japão e logo passou por uma política de assimilação, o *kominka*, por meio da qual a identidade japonesa foi imposta aos okinawanos. Mika Ko (2010) comenta que, nessa época, muitos membros da elite okinawana apoiaram essa política, pois acreditavam que a integração à cultura japonesa traria um melhor desenvolvimento à região. No período após a Segunda Guerra Mundial, Okinawa permaneceu sob domínio estadunidense até 1972. Durante esse tempo, novas questões em relação à identidade

okinawana ou ryūkyuana se desenrolaram. De um lado, os norte-americanos apoiavam uma identidade local em contraponto à presença japonesa para suavizar sua permanência no território; do outro, a falta de garantia de direitos civis das duas partes, japonesa e estadunidense, aumentou o apoio à afirmação da identidade japonesa como saída dessa situação de párias (KO, 2010).

Não é à toa que Koza aparece em *The City of Lost Souls*. Em 1970, a região foi palco de revoltas populares catalisadas pela extraterritorialidade, que evitava que crimes cometidos por soldados norte-americanos contra a população local fossem julgados propriamente. Os crimes e as revoltas consequentes acabaram contribuindo para a latente negociação de devolução e integração de Okinawa ao Japão, que ocorreu dois anos depois (ALDOUS, 2003). Esse cenário compõe novamente uma fronteira interna que resulta em conflitos e interações. O Japão de Miike não é tampouco homogêneo, destacando regiões fronteiriças reais e imaginárias. Toda a diversidade espacial representada pela montagem faz com que a espectadora corporificada transite por um país composto de múltiplas etnias e culturas. Mas, se olharmos cuidadosamente, veremos que a atenção às fronteiras acaba sugerindo uma dificultosa interação entre as diferentes culturas.

O conflito entre gangues étnicas aumenta a impressão de que a presença de imigrantes é uma prerrogativa para confrontos. Isso é reforçado pelas convenções do gênero de filmes de yakuza (ヤクザ映画 *Yakuza eiga*), perene ao longo da história do cinema japonês, além do desfecho triste de praticamente todos os personagens brasileiros, com exceção da personagem mestiça Carla. A constante localização e situação intencionada pelos planos gerais vai muitas vezes em direção contrária à sua principal função quando vista em continuidade. Ao invés da impressão de um espaço coerente, o espaço diegético que constitui o Japão é conflituoso e às vezes predatório, principalmente para imigrantes. O conforto que a continuidade deveria oferecer, e a segurança espacial que o plano geral supostamente asseguraria, são substituídos por uma descontinuidade e instabilidade espacial que emerge justamente por meio da presença disruptiva dos imigrantes na paisagem japonesa. O desconforto na forma de espreita constante pela próxima imagem.

No filme que será analisado a seguir, a localização tem o efeito contrário: os planos gerais reforçam uma possível boa convivência entre brasileiros e japoneses. A combinação entre cultura local e cultura estrangeira serve de base para a formação de algo novo e condizente com o histórico da

região e do país. Mais uma vez, de forma mais sutil, o Japão é mostrado como local de cultura heterogênea, no entanto, os conflitos dão lugar às amálgamas e sincretismos, apesar de não deixar de lado as dificuldades da vida dos imigrantes estrangeiros.

## Uma cidade como ponto de encontro

Sentadas à beira dos tanques de criação de peixinhos-dourados, uma mãe conta uma lenda para a filha. Em um passado longínquo, uma princesa chinesa foi ao Japão para se casar com um príncipe japonês. Após a repentina morte do príncipe, a princesa passa a sofrer discriminação por não falar a língua nativa. Seu único amigo era um peixinho-dourado que havia trazido da China, e para o qual rezava todos os dias por conta de uma promessa feita por seu amado. O conteúdo dos votos só é revelado mais adiante no filme, mas envolve o retorno do príncipe em forma de peixinho-dourado para reencontrar a princesa. É a partir dessa lenda (e desse pano de fundo fantástico) que começa o filme *Peixinho mágico* (2012) de Shōhei Shiozaki.

A história principal do filme trata da vida de Ricardo, um garoto brasileiro de aproximadamente dez anos que vive com sua mãe-solo Maria em Yamatokōriyama, na província de Nara. A brasileira trabalha na linha de montagem de uma indústria alimentícia da região, e logo no início do filme é demitida. Após sua demissão e consequente despejo, uma das alternativas que restam a Maria e seu filho é o retorno ao Brasil. Porém, guiado por uma fantasmagoria, Ricardo encontra um peixinho-dourado de cor azul e o coleta. Quando mãe e filho vão pedir abrigo na prefeitura, o peixe chama a atenção do prefeito, que então propõe o alojamento da família em troca do peixe. O prefeito tem como intenção transformar o animal em símbolo da cidade e torná-lo tema do parque de diversões que pretende construir no lugar de todos os tanques de criação que compõem a paisagem rural de Yamatokōriyama. Contrariado, Ricardo concorda com a troca, mas com a ajuda de sua nova amiga Hanako (a garota que escuta a lenda contada pela mãe), os dois tentarão salvar o peixe das mãos do prefeito.

Lançado em 2012 no Japão, com muitas sessões promovidas para a comunidade brasileira imigrante, o filme foi feito no contexto social pós-crise econômica de 2008, que teve efeitos devastadores para os brasileiros no Japão. A falta de empregos fez com que muitos retornassem ao Brasil, que à época permanecia praticamente ileso à crise mundial. Além de incentivos do governo

japonês para o retorno (o que resultou na posterior diminuição do número de brasileiros no país), a condição econômica da maioria desencadeou manifestações inéditas em prol de emprego e educação por parte dos imigrantes. O autor Ângelo Ishi comenta que “a história dos brasileiros no Japão certamente será dividida pelos historiadores em ‘pré-2008’ e ‘pós-2008’” (ISHI, 2010, p. 18).

A cidade onde se situa *Peixinho mágico* está localizada a poucos quilômetros da região mais central e conhecida da cidade de Nara. Foi nessa região que o diretor Shōhei Shiozaki nasceu e que, após ter estudado nos EUA e vivido como estrangeiro por lá, decidiu realizar seu primeiro longa-metragem com a temática da imigração. Yamatokōriyama é conhecida por ser *a cidade do peixinho-dourado* e por ter um grande parque industrial chamado Shōwa, composto por setores fabris da indústria alimentícia, onde imigrantes do Brasil e do Sudeste Asiático trabalham.

Realizado em parceria com a cidade, o filme apresenta a região a todo momento por meio de planos gerais de paisagens e locais. Em planos abrangentes e abertos, vemos constantemente a paisagem da cidade que varia entre o suburbano e o rural. É frequente encontrar personagens cruzando as regiões representadas nesses planos enquanto se locomovem, mas nem todos os planos gerais servem especificamente para localizar uma ação entre personagens do filme. Contudo, a composição espacial geral traz um local coerente e unificado, bastante diferente do exemplo anterior. Tunico Amancio diferencia os planos gerais (*establishing shots*) dos *planos de passagem*, que por sua vez são filmados “fora dos momentos de encenação de ficção” e que muitas vezes desviam “a atenção da ação principal para alguma outra atividade relacionada” (AMANCIO, 2000, p. 157). Em *Peixinho mágico*, os planos de passagem muitas vezes indicam a passagem do tempo, como o anoitecer ou amanhecer, e também acompanham planos gerais de novas locações. O que aparece a partir desses conjuntos de planos é o mapeamento desses locais e a localização precisa da história na província de Nara, e, mais especificamente, na cidade de Yamatokōriyama. Ao conhecermos um pouco sobre a história e cultura desses locais, assim como fizemos no filme anterior, fica clara a busca por uma boa convivência entre nativos e estrangeiros no filme.



Fig. 3. Personagens Ricardo e Hanako percorrem uma das paisagens de Yamatokōriyama.  
Fonte: *Peixinho mágico*, 2012.

Capital imperial durante o período que se estende de 710 até 794, Nara foi o centro das relações comerciais e culturais da sociedade aristocrática japonesa da época. Foi também nesse período que as relações entre Japão e China eram tão frequentes que ocasionaram na disseminação do budismo no arquipélago. Isso permanece vivo até hoje na região, evidente na arquitetura de templos e manifestações artísticas preservadas do período. Estabelecendo uma proximidade entre poder político e religiosidade, muitos estudiosos também localizam nesse período a instituição da conexão entre poder divino e a soberania hereditária (*tennō*), sistema ainda bastante presente na cultura japonesa (HALL, 1971, p. 49).

Foi nessa época que duas narrativas de fundação do Japão foram escritas, o *Kojiki* (*Registro de assuntos antigos*) e o *Nihon Shoki* (*Crônicas do Japão*) que, apesar de serem em sua maior parte compostos por lendas e mitos, também tinham como base documentos históricos (HALL, 1971, p. 24-26). Entre essas lendas, que se relacionam de modo muito próximo às crenças xintoístas no Japão, estaria a origem do poder divino dos imperadores e toda uma mitologia baseada na ideia de *kamis*, forças espirituais frequentemente traduzidas como deuses, espíritos ou divindades (HALL, 1971, p. 32).

No filme, Ricardo é guiado por uma figura fantasmagórica para encontrar o peixinho pela primeira vez e depois para salvá-lo dos planos do prefeito da cidade. Essa figura, que se assemelha à lendária princesa do começo do filme, pode ser considerada um kami. De origem natural ou humana, os kamis participavam da organização política das comunidades durante o Período Nara. John Whitney Hall descreve que as crenças e práticas religiosas dos japoneses dessa época eram intimamente integradas com a estrutura da comunidade política. Entre os habitantes dos vilarejos agrícolas e artesanais, kamis locais eram adorados para proteção e isso promovia um senso de identidade (HALL, 1971, p. 33). Então, unindo cultura local ancestral com narrativas fundacionais, *Peixinho mágico* ressalta as características sincréticas e heterogêneas dessas origens, assim como propõe uma razão histórica para a interação com culturas estrangeiras como manutenção da própria identidade de Yamatokōriyama.

No entanto, mais especificamente do que na província de Nara, o clímax do filme acontece à beira dos tanques de criação de peixes que ficam onde Hanako e seu pai moram, e vai expressar a clara junção entre a cultura local e cultura brasileira. O pai viúvo é criador de peixinhos-dourados e também é atraído pelo animal azulado no começo do filme. Ele vê no animal uma possibilidade de renovação de seus negócios, mas é impedido pelas duas crianças de se apossar dele. Além de contar com inúmeros tanques de criação, o terreno onde os dois moram abriga um espaço expositivo que conhecemos quando o pai procura informações sobre o peixe azul em um livro antigo. Na vida real, a locação é o Museu Kōriyama do Peixinho-Dourado, aberto em 1982.

A história dos peixinhos-dourados na região data do início do século XVIII, virando uma fonte de renda para samurais e proprietários de terras com o início da Era Meiji. Atualmente, são comercializados em Yamatokōriyama cerca de setenta milhões de peixinhos-dourados e trezentas mil carpas por ano, contribuindo para a economia local. Segundo informações do site do museu, o local contém mais de quarenta espécies de peixinhos-dourados (inclusive algumas que foram salvas da extinção), além de utensílios utilizados para a criação de peixes, gravuras, livros relacionados aos animais e poemas (YAMATOKINGYOEN, 2020).

Em uma das sequências finais do filme (na qual Ricardo e Hanako estão prestes a reunir novamente o príncipe e princesa em forma de peixinhos-dourados), um bloco de carnaval, comandado pelo personagem entusiasta da cultura brasileira Carlos, toma as ruas de Yamatokōriyama. Carlos,

que abrigava temporariamente Ricardo e sua mãe, busca vingar-se daqueles que ordenaram a destruição de seu bar em busca do peixinho azul. Ele convoca, então, as passistas e a bateria de sua pequena escola de samba para desfilarem pela cidade como ameaça aos planos do prefeito.

A sequência do desfile é montada de forma crescente. No início, vemos apenas as ruas da cidade que possuem casas tradicionais japonesas. Aos poucos o lugar é tomado pelo som da bateria, e no fundo de uma das ruas durante um longo plano geral vemos o grupo se aproximar ao som da batucada. Logo em seguida, detalhes das passistas e principalmente das fantasias são mostrados em planos curtos destacando a cor e o movimento da dança. O enquadramento das passistas, que muitas vezes desalinha o horizonte em relação ao quadro, ressalta a importância do movimento das plumas coloridas, lantejoulas e paetês em detrimento da organização espacial. No entanto, quando o grupo é mostrado de forma integral, são os planos gerais que garantem a nossa compreensão narrativa em meio à explosão de cores e ritmos.

Ao final do desfile improvisado, Carlos e seu grupo alcançam a reunião da prefeitura à beira dos tanques de criação que marcaria o início da construção do parque de diversões. No estreito meio-fio entre os tanques, o grupo desfila em fila indiana. Os planos gerais do local destacam as cores das fantasias do grupo, que cortam a imagem verticalmente. Logo em seguida, novos primeiros planos das fantasias fundem-se a planos de peixinhos-dourados nadando sobre um fundo preto. A fusão das imagens traz a analogia direta entre os peixinhos-dourados e a cultura brasileira. As imagens escapam da composição espacial usual e de forma onírica imagina os brasileiros e sua cultura como tão importantes para a cultura local quanto os peixinhos.

Mas, apesar de alegoricamente estabelecida na combinação dos planos de peixes e de fantasias, a chave do filme reside na composição espacial. Na coesão criada por efeitos de continuidade espacial (como o próprio plano geral, em adição à *regra dos 180º* e os *raccord de olhar*), a sensação de unidade e isolamento é estabelecida. O excesso de elementos locais somado à constante localização e situação das ações promovidas pelos planos gerais faz com que a história de Ricardo, Hanako e os peixinhos-dourados se torne impossível de acontecer em outro lugar senão em Yamatokōriyama.



Fig. 4. Passistas da escola de samba atravessam criadouros acompanhados dos peixinhos-dourados.  
Fonte: *Peixinho mágico*, 2012.

A princesa chinesa que habitou a região e depois se transforma em kami reitera o hibridismo presente na época da escrita das narrativas de fundação japonesas. Sua história reforça a dinâmica migratória entre arquipélago e continente no passado glorioso da região de Nara. Ao mesmo tempo, Ricardo e a interação com a cultura brasileira na história atualiza essa questão fundacional ao atrelar os imigrantes estrangeiros a um fator tão importante para a identidade local quanto os peixinhos-dourados. Ao final do filme, o negócio do pai de Hanako é revitalizado e emprega a mãe de Ricardo no setor de comércio de peixes. Mãe e filho não precisam mais voltar para o Brasil e a economia da cidade passa a se basear na boa convivência entre o nacional e o estrangeiro. A cultura brasileira serve de alicerce para a economia local e para a continuidade da identidade de Yamatokōriyama. O conflito e a junção de diferentes, nesse caso, serve como ponto de encontro em *Peixinho mágico*.

## Conclusão

É notável o paralelo existente entre o efeito causado pela continuidade espacial desses filmes e o que parecem ser suas visões sobre a interação social entre brasileiros e japoneses. Em *The City of Lost Souls*, a continuidade dá a impressão de desintegração e fragilidade exatamente nos pontos

contíguos de junção e separação entre diferentes culturas: as fronteiras. Os planos gerais, que deveriam justamente reforçar a unidade espacial, acabam por reforçar a separação. Em *Peixinho mágico*, por outro lado, a continuidade como alegoria social funciona dentro da reafirmação constante das especificidades locais. Ao criar um espaço unificado e singular, em que a heterogeneidade cultural é responsável pela identidade local, a utopia de convivência harmônica entre brasileiros e japoneses é alcançada.

A criação de uma sensação espacial coesa e que funciona de modo temporal na narrativa cinematográfica (que se convencionou chamar de *clássica*) é também associada ao efeito Kuleshov. Resultante dos experimentos do cineasta russo Lev Kuleshov nos anos 1920, o efeito sintetiza a relação entre planos sequenciais e a influência de um plano no entendimento daquele que o sucede. Em um desses experimentos, descrito por V.I. Pudovkin (1958, p. 88) e Bordwell, Thompson e Smith (2017, p. 226), imagens de um homem e uma mulher filmados em localidades bem distantes em Moscou são montadas de modo a parecer que estão no mesmo espaço, frente a frente. Após uma breve caminhada, os dois se encontram em frente ao teatro Bolshoi e viram para olhar na mesma direção, de onde avistam a Casa Branca em Washington. Esse experimento resultava no que Kuleshov chamou de *geografia criativa*, segundo Pudovkin (1958, p. 89), uma vez que partes de um espaço real eram percebidos como um só todo quando arranjados por meio da montagem.

Apesar do experimento de Kuleshov assimilar-se à montagem do filme *The City of Lost Souls* (principalmente porque combina em uma mesma sequência planos de locações culturalmente distintas), a geografia criativa e a busca idealizada de uma unidade aproximam os dois filmes analisados nesse artigo. Porém, enquanto uma forma utópica de unidade é encontrada em *Peixinho mágico*, qualquer ideia de unidade existente em *The City of Lost Souls* (muitas vezes baseada em uma homogeneidade cultural) é corrompida pela presença de imigrantes, formando uma verdadeira distopia.

Nos filmes analisados, a montagem e a continuidade dão forma a configurações espaciais que traduzem questões relacionadas ao dualismo entre nacional e estrangeiro. Tanto as desconexões trazidas pela intolerância, nacionalismos e conflitos étnicos quanto as conexões providas do encontro de culturas, de sincretismos e do trabalho em conjunto ganham formas estéticas sintetizadas nos planos gerais. Embora ambos tenham como proposta uma pluralidade cultural, a transformação desse espaço parece se moldar *criativamente* de acordo com diferentes visões sobre a

interação entre as pessoas: fraturada e impossível no primeiro, idealizada e harmônica no segundo. E em ambos os casos, as locações reais e sua história, seja no Japão real ou no Japão prostético (a fronteira EUA-México como a fronteira nipônica), aparecem em planos gerais que fornecem os elementos da geografia criativa e da diegese dos filmes.

PÓS:

## REFERÊNCIAS

- ALDOUS, Christopher. "Mob rule" or Popular Activism? The Koza Riot of December 1970 and the Okinawan Search for Citizenship. *In*: HOOK, Glenn D.; SIDDLE, Richard (ed.). **Japan and Okinawa: Structure and Subjectivity**. Londres, Nova York: RoutledgeCurzon, 2003. p. 148-166.
- AMANCIO, Tunico. **O Brasil dos gringos: imagens no cinema**. Niterói: Intertexto, 2000.
- BORDWELL, David. **The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies**. Berkeley/Los Angeles: University Of California Press, 2006.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin; SMITH, Jeff. **Film Art: An Introduction**. Nova York: Mcgraw-Hill Education, 2017.
- BRUNO, Giuliana. **Atlas of Emotion: Journeys in Art, Architecture and Film**. Nova York: Verso, 2018.
- CORDARO, Madalena Hashimoto. Mitate: a retórica japonesa da repetição renovada. **Ars (São Paulo)**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 44-60, 2013.
- DOANE, Mary Ann. The Close-Up: Scale and Detail in the Cinema. **Differences**, v. 14, n. 3, p. 89-111, 1 jan. 2003. Duke University Press. <http://dx.doi.org/10.1215/10407391-14-3-89>.
- GEROW, Aaron. The Homelessness of Style and the Problems of Studying Miike Takashi. **Revue Canadienne d'Études Cinématographiques/Canadian Journal of Film Studies**, Ottawa, v. 18, n. 1, p. 24-43, 22 set. 2009.
- HALL, John Whitney. **Japan: From Prehistory to Modern Times**. Tóquio: Tuttle Publishing, 1971.
- ISHI, Angelo. Reflexões sobre os 20 anos do Movimento "Dekassegui": a perspectiva de um brasileiro radicado no Japão. *In*: FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (ed.). **20 anos dos brasileiros no Japão**. Brasília: Funag, 2010. p. 11-20.
- JAMESON, Fredric. **Postmodernism or, the Cultural Logic of Capitalism**. 2. ed. Londres/Nova York: Verso, 1991.
- KAWAMURA, Lili Katsuco. Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- KISHIMOTO, Alexandre; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Nikkeis no Brasil, dekasseguis no Japão: identidade e memória em filmes sobre migrações. **Revista Usp**, n. 79, p. 144-164, 1 set. 2008.
- KO, Mika. **Japanese Cinema and Otherness: Nationalism, Multiculturalism and the Problem of Japaneseness**. Abingdon: Routledge, 2010.
- LESSER, Jeffrey *et al.* **Searching for Home Abroad: Japanese Brazilians and Transnationalism**. Durham/Londres: Duke University Press, 2003.

---

NAKAHARA, Alexandre; MELLO, Cecília. **Um país e uma cidade: imigrantes brasileiros no cinema japonês do século XXI**.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41167>>

MELLO, Cecília. **The Cinema of Jia Zhangke**: Realism and Memory in Chinese Film. Londres/Nova York: Bloomsbury Academic, 2019.

PUDOVKIN, V. I. **Film Technique and Film Acting**. Traduzido e editado por Ivor Montagu. Nova York: Grove Press, 1958.

SASAKI, Elisa. A imigração para o Japão. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 57, p. 99-117, ago. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142006000200009>.

WILLIAMS, Tony. Takashi Miike's Cinema of Outrage. **Cineaction**, Toronto, v. 1, n. 64, p. 54-62, mar. 2004.

YAMAZAKI, Takashi. The Historical Representations of Place in the Military Base Town of Koza: The "Reassessment" of US Military Presence as a Developmental Resource. **Journal of Urban Culture Research**, v. 1, n. 1, p. 190-199, jan. 2010. Disponível em: <http://www.cujucr.com/downloads/JUCR%20Vol1%202010-F.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

YAMATOKINGYOEN. **About Koriyama Goldfish Museum**. Disponível em: <https://www.kingyoen.com/en/about.html>. Acesso em: 7 dez. 2020.

## NOTAS

---

1 Ver KAWAMURA (1999); LESSER *et al.* (2003); KISHIMOTO; HIKIJI (2008); ISHI (2010).

2 Um exemplo mais conhecido e de produção nacional é o filme *Gaijin – Ama-me como sou* (2005), de Tizuka Yamasaki, continuação do filme *Gaijin – Os caminhos da liberdade* (1980) da mesma diretora.

3 Alguns anos mais tarde, em *Sukiyaki Western Django*, de 2007, Takashi Miike exploraria ainda mais a experimentação com o gênero *western*. Recentes refilmagens de clássicos do cinema japonês pelo diretor também vão nesse mesmo sentido.

# Ator descartável e personagem em crise: gerenciamentos de elenco no cinema experimental

*Discardable actor and character in crisis: cast management in experimental cinema*

*Acteur jetable et personnage en crise: gestions de casting dans le cinéma expérimental*

Sandro de Oliveira

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

E-mail: sandro.oliveira@ueg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5717-8991>

## RESUMO:

A personagem ficcional sofreu plenos processos de esvaziamentos e fragmentações durante o cinema no séc. XX. A intercambialidade atoral/de personagem estava entre os vários procedimentos cinematográficos experimentais do gerenciamento de elenco que evidenciavam essa crise da personagem. Este trabalho intenta analisar como esses procedimentos de intercambialidade atoral/de personagem se manifestaram no cinema experimental durante quatro momentos em que eles aparecem com maior proeminência: a forma endurecida da obra de arte experimental; os vários registros do jogo do ator; a perda da autoridade do discurso e o estranhamento brechtiano.

**Palavras-chave:** *Ator experimental. Elenco. Personagem. Cinema experimental.*

## ABSTRACT:

The fictional character has suffered full emptying and fragmentation processes during the 20th century cinema. Actor/character interchangeability was among the several experimental cinematic procedures of casting management that laid emphasis on character crisis. This work intends to analyze how these procedures of actor/character interchangeability expressed themselves in experimental film during four moments in

which they appear most prominently: the hardened form of the experimental work of art; several acting styles, loss of the authority of the discourse and the Brechtian estrangement procedure.

**Keywords:** *Experimental actor. Cast. Character. Experimental Film.*

#### RÉSUMÉ:

Le personnage de fiction a subi des processus complets de vidage et de fragmentation au cours du cinéma au XXe siècle. L'interchangeabilité acteur/personnage fait partie des nombreuses procédures cinématographiques expérimentales de gestion de casting qui témoignent de cette crise de personnage. Ce travail se propose d'analyser comment ces procédures d'interchangeabilité acteur/personnage se sont manifestées dans le cinéma expérimental à travers quatre exemples où ils apparaissent le plus en évidence : la forme durcie de l'œuvre d'art expérimentale ; les différents registres du jeu de l'acteur, la perte de l'autorité du discours et l'aliénation brechtienne.

**Mot-clé:** *Acteur expérimental. Casting. Personnage. Cinéma Expérimental.*

Artigo recebido em: 01/11/2022  
Artigo aprovado em: 12/01/2023

## Introdução

A duplicação, multiplicação ou fragmentação do homem é um mito muito antigo desde, pelo menos, as lendas sumérias de Gilgamesh e de Enkidu, este último sendo a representação literária de homem fragmentado: corpo de homem, mas com chifres, orelhas e cauda de touro. Os duplos também estão presentes nas tradições gregas do homem que precisa se reinventar em outro lugar, “adquirir nova identidade”, como na lenda de Amphitryon<sup>1</sup>. Essas narrativas que tratam de desdobramentos ou multiplicações do sujeito migraram, posteriormente, para o teatro, em *Os Menecmos* de Plauto (c. 215 a.C.), o ator *tritagonistés* nas peças de Sófocles e depois a *Comédia de erros* de Shakespeare (c. 1594).<sup>2</sup> Podem ser gêmeos ou, por vezes, sócias ou duplos sobrenaturais, incidências desse tropo persistente que chegou nos teatros modernos e pós-dramáticos: o homem estilhaçado que dá voz a vários seres dentro de si próprio ou que por vezes assume vários papéis<sup>3</sup>.

No séc. XX, as duplicações e multiplicações cresceram em número e variedade de manifestações, desde a peça *Meu duplo e minha metade* (Sacha Guitry, 1931) até seu desaguar proeminente e estrepitoso no jogo do ator no cinema experimental.

Como produtos de uma longa tradição mimética ocidental de matiz aristotélica, sempre tivemos problemas “em aceitar que um mesmo ator não se limite a um só indivíduo e possa carregar vários papéis ou fragmentos de papéis, [ou até] fazer sua própria montagem de papéis” (PAVIS, 2000, p. 145, tradução nossa), como no teatro, onde essa relação é menos inflexível. Essa pequena arqueologia das multiplicações da identidade sugerida anteriormente vai de encontro à falácia sobre a unidade do *self* no Ocidente e, por conseguinte, a unidade conjuntural da imagem projetada na tela pelo corpo do ator/efeitos da personagem:

A cultura ocidental como um todo, de pelo menos da época da Renascença até os nossos dias, depende de um tipo de trabalho [atoral] fragilmente similar; portanto, tendemos a pensar sobre nós como sujeitos de experiências transcendentais e unificadas, expressando uma personalidade inata através de nossas atividades diárias, consequentemente nos tornando *stars* nos nossos enredos pessoais (NAREMORE, 1988, p. 5, tradução nossa).

No período anterior à Segunda Guerra Mundial, o cinema clássico ainda apresentava a personagem ficcional destituída de “esvaziamentos formais”; assim, as partes de seu corpo que eram fornecidas pela montagem (rosto, mão, pé, costas) nos reenviavam, inevitável e sinodoicamente, à totalidade de seu corpo, numa proporção, como nos lembra Pavis (2000), de 1/1: um corpo (do ator/atriz) para uma personagem ficcional. Os cinemas narrativos-representativos buscaram, sempre, essa manutenção no agenciamento do mesmo ator para a mesma personagem, pois considerava ser um axioma o emprego do mesmo ator encarnando o mesmo papel. Isso nos levava à conclusão tácita de que a personagem na tela é um ente estável e unívoco, como preferimos pensar que somos, ou que as personagens cinematográficas assim o sejam.

O que este trabalho propõe discutir é que as lendas das duplicações, multiplicações, esvaziamentos e fragmentações de papéis do personagem mítico manifestam-se no cinema experimental através de uma organização atoral e gerenciamento de personagens que possuem algumas conformações básicas: a) a personagem se duplica ou multiplica, oferecendo versões diferentes de si própria; b) um ator é responsável por interpretar vários papéis no filme; c) vários atores são responsáveis

por compartilhar o mesmo papel; d) o mesmo papel é uma imbricação de vários personagens no mesmo filme. Esse gerenciamento de elenco não é um fenômeno que tem origem no cinema experimental, pois vários autores e teóricos (ABIRACHED, 1994; LEHMANN, 2006; BOAL, 1970) já trataram de suas aparições em manifestações artísticas outras: literatura e teatro.

O ator se duplica e, às vezes, se multiplica no cinema experimental desde seu princípio. A arte do ator propriamente dita, sua constituição primeira, tem por base a fragmentação de personalidade, espécie de signo duplicado: “[o] ator é um vetor de uma ambivalência, de uma dualidade constitutiva, que o cinema, arte da representação, não cessa de questionar” (AMIEL *et al.*, 2012, p. 69, tradução nossa). Nos filmes dos primórdios, houve uma série de experimentações atorais gráficas com a fragmentação do corpo do ator, gerando múltiplos seres: em George Méliès e seu cinema constituído de trucagens, o ator/atriz se duplicava ou multiplicava aos borbotões ou, em outro tipo de efeitos visuais, o corpo do ator era estilhaçado: cabeças que saíam dos corpos e membros que se tornavam anárquicos e esvoaçantes *flâneurs* pelo mundo.

Foi numa seara mais existencial, pode-se dizer, que esse modelo de gerenciamento de elenco lançou âncora nos cinemas experimentais. Devido ao caráter paratático de muitos filmes experimentais, as conexões de sentido entre as sequências dos filmes – e entre as personagens ficcionais – eram muitas vezes inexistentes, como no jogo surrealista que possivelmente lhe deu origem: *Le cadavre exquis* (o cadáver requintado). Neste jogo, lançado em meados da década de 1920, três ou quatro jogadores acrescentavam pedaços de frases a uma oração escrita ou membros de corpos a um boneco de papel ou outro material qualquer, sem ver o que os outros já haviam escrito ou escolhido. O resultado era uma espécie de Frankenstein estrambótico, no caso do boneco de papel, uma figura parte humana, parte animal e também maquínica, como o desenho criado por André Breton, sua esposa Jacqueline Lamba e o amigo Yves Tanguy, em 1938, *Cadavre exquis*. Segundo o portal da *National Gallery of Scotland*, essa obra foi criada a partir de colagens de recortes de ilustrações de revistas, reforçando o princípio construtivo do jogo surrealista: a figura vista no todo nos passa a imagem de um conjunto constituído de partes extravagantes, malformadas ou anômalas, mas se as analisássemos separadamente, nunca poderíamos “racionalmente” dizer que elas fazem parte de um mesmo suposto conjunto.

O eixo central das manifestações desse tipo de gerenciamento de elenco tem por base a tese de que houve no séc. XX o que Robert Abirached chama de uma crise na representação do personagem ficcional no teatro, crise esta que atinge em cheio o cinema experimental. Como reflexo da crise da personagem, o jogo do ator nos cinemas experimentais se torna menos refratário a questionamentos de sua centralidade, a tramas que exibissem seu processo de fragilização, sendo a intercambialidade atoral ou do personagem a manifestação mais acintosa dessa crise. Este trabalho objetiva analisar, portanto, como esse modelo de organização de elenco se manifesta no jogo do ator experimental; como esses compartilhamentos de papéis, ou de personagens, ou como a multiplicação dos personagens acometeram os filmes fora do conjunto de obras que Bordwell (*et al.*, 2005) nomeia de arte cinematográfica clássica.

Os filmes aqui analisados foram escolhidos dentro de uma pesquisa com teor indutivo, ou seja, foram pesquisados filmes experimentais em que houve pelo menos um dos quatro casos básicos de gerenciamento de elenco enumerados *supra*. A lista de filmes aqui mencionados não é exaustiva, pelo fato da dificuldade de acesso a produções experimentais disponíveis para exibição. Este trabalho se ateve aos filmes citados em antologias do cinema experimental no Brasil e em outros países, notadamente em cinco autores que considero basilares para compreendermos o cinema experimental: Vogel (1974), Sitney (1987), Mitry (1974), Ferreira (2000) e Noguez (2010).

A questão que se coloca como premente aqui é saber como as intercambialidades atorais e de personagem se manifestam nos cinemas experimentais e quais são as proposições ético-estéticas que as norteiam. E, nesse intento, primeiramente será analisado como se dá esse esfacelamento, esvaziamento ou fragilização do personagem nos cinemas experimentais, depois veremos como se desenvolve esse modelo de gerenciamento de elenco e razões ético-estéticas da intercambialidade atoral em quatro eixos propostos: a) a forma endurecida da obra de arte experimental; b) a imposição de uma não confiabilidade no discurso, que perde sua autoridade; c) o ecletismo de gênero e registro atorais; d) o distanciamento brechtiano. Para isso, faz-se necessário, como método de análise, nos projetarmos no universo ficcional engendrado por esses filmes e esses (as) atores/ atrizes, conhecermos a função das personagens na trama, estabelecer seus sistemas e esquemas de aparição na tela através da montagem do filme e examinar a fabricação dos papéis ficcionais através do jogo atoral.

## A personagem em crise

Em razão do dispositivo de exibição do corpo do ator, o estatuto ontológico da personagem no cinema narrativo-representativo nos fornece uma projeção cujo teor é de cunho identificatório, ou seja, o corpo ampliado do ator na tela se deixa ver como fragmentos descontínuos que nós, espectadores, reconstituímos, segundo Pavis (2000, p. 145, tradução nossa), por um

efeito de real da fotografia e da montagem “verossímil” usado abundantemente, a representação mimética das pessoas é tão precisa que ela nos faz completamente esquecer os trâmites da produção, a construção do filme, a organização da narrativa e os efeitos de dicção do texto e do simulacro do jogo [do ator].

A personagem, assim, se constitui do que os cinemas clássicos e os métodos atorais tradicionais que proliferaram na indústria – o *Method Acting*,<sup>4</sup> de Lee Strasberg, Stella Adler e Sanford Meisner, por exemplo – chamavam de perfil psicológico da personagem. Esses protótipos corporais se estabelecem como sendo uma “lógica unitária das personagens e de seus corpo-apoios” (AMIEL, 1998, p. 79, tradução nossa).

As personagens ficcionais como concebidas pelos cinemas experimentais, no entanto, são construídas como um conjunto híbrido de elementos, um objetivo anômalo. Em razão desse percurso de rarefação e ruptura de seu caráter orgânico, a personagem cinematográfica nesses cinemas vai perdendo, então, sua energia como fonte vital para construção de identidade – psicológica, política, social. Consequentemente, sua presença no cinema vai também exibir esse *élan* (des)construtivo, passando, então, por processos de evanescências, enclausuramentos, incoerência expressiva, rupturas e disjunções do corpo físico e de seu discurso como manobra para minar sua unidade significativa. Ela passa por mecanismos de fragilização, pondo em xeque a ideia de um ente inteiro e reconhecível, através do qual emanam manifestações de sua existência que não lhe façam mais ser identificadas como fonte dotada de sentido decifrável.

O sujeito que daí emana é quebradiço e instável e isso afetou profundamente o jogo do ator que surge nesses cinemas. Emanam nesses filmes identidades falsificadas, e mesmo que a personagem seja interpretada por um único ator ou atriz, cuja presença física na tela é algo inquestionável e arrebatadora, dela só temos fragmentos ou frágeis índices visuais ou sonoros: voz, figura/silhueta, rosto, partes do corpo metonimicamente unidas ao todo. Não há, portanto, motivações claras,

---

OLIVEIRA, Sandro de. *Ator descartável e personagem em crise: gerenciamentos de elenco no cinema experimental*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41655>>

objetivos traçados, posturas e gestos com alicerces delimitáveis nos dados da possível narração, sobrando na tela um sujeito esvaziado de conteúdo, uma mera forma ambulante ou uma pura carcaça atuante. Apaga-se, então, a personagem no corpo-suporte do ator, e este último se torna uma cápsula daquela, levando-a a um processo de apagamento.

No cinema experimental, o sujeito é um ente lacerado, sazonal, e o ator que encarna as personagens não mais o faz de maneira a “mimicar” um indivíduo inalienável: “ele ‘atua’ antes de tudo suas insuficiências, suas ausências, sua multiplicidade” (PAVIS, 2011, p. 55). O ator Pierre Batcheff, em *Um cão andaluz* (Luis Buñuel, 1929), interpreta alguns papéis diferentes, ou o que parece ser momentos vários de personagens diferentes que são interpretados pelo mesmo ator. Nada nesses retalhos narrativos do filme nos reenvia a um ser monovalente, assim, a representação cinematográfica do ator se torna obscura, sem aqueles signos indiciais que nos ancoram na figura afiançável de um sujeito orgânico. Batcheff surge, então, em *O cão andaluz*, como se fosse uma parada de vários “eus” incoerentes, vestindo roupas disparatadas – hábito de freira enquanto pedala uma bicicleta – e agindo de maneira a não reforçar qualquer motivação narrativa de seus atos. Aliás, foi de um cineasta que trafegou nas fronteiras do experimento atoral, Rogério Sganzerla (2001, p. 60), que veio uma tese lapidar da crise da personagem: o cinema moderno “não tenta explicar e definir o interior da personagem. Recusa os métodos artificiais do passado; psicanálise, psicologia, intimismo esquemático, toda análise clínica”. Não podemos desejar encontrar na personagem as soluções e informações claras e precisas, pois ela é um lócus, segundo Blaise Pascal (*apud* BRESSON, 2005, p. 68), “onde tudo é somente enigma”.

Quando disse acima que foi numa ambiência mais existencial que o agenciamento atoral experimental resume seus esforços, referia-me, precisamente, à relação antinômica que defendeu Jean-Paul Sartre contra um sujeito dotado de ação autêntica e orgânica. Sartre criticava, de maneira enfática, os efeitos dramáticos para agenciamento da atenção do espectador através de uma ideia que pode ser descrita como “entidade psicológica fixa” (WORTHEN, 1984, p. 154). Ele rejeitava a visão determinista do sujeito ou da personagem com psicologia adquirida, e via a questão da identidade como uma “série de empreendimentos, que ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem esses empreendimentos” (SARTRE, 1984, p. 29). Longe dos naturalismos stanislavskianos, que enredavam a identidade dentro de justificativas ancoradas no passado da

personagem, o ator sartriano repudia esse “determinismo orgânico ou psicológico”, pois existe um vácuo que nos rodeia, e se torna uma tarefa inglória a tentativa, majoritariamente de cunho naturalista, dos gestos, posturas, falas, movimentos e ações utilitárias do cotidiano de nos desvendar um passado que é ao mesmo tempo validador do presente como também uma espécie de seu exegeta inquestionável.

As teses do ator de Sartre dialogam profunda e proficuamente com a proposição ética do ator experimental. Este, por rejeitar o controle adquirido da personagem, critica essa excessiva externalidade das ações semioticamente condensadas do ator clássico. Em muitos filmes experimentais, por isso, a performance adquire um teor de “decisão *ad hoc*”, ou seja, o ator evita o que Worthen (1984, p. 155-156) chama de má-fé, pois sua performance “*decide* a condução do passado, confronta sua preparação e recria sua relação com a própria performance, assim o jogo do ator se torna um empreendimento de sua identidade, sua própria e a do seu papel”. Ao mesmo tempo que evita o agrupamento de tropos com o objetivo de criar um ente orgânico, o ator questiona a monovalência da personagem.

Talvez tenha sido com essa intenção, mas não só com ela, que Maya Deren tenha produzido seu primeiro filme com o procedimento da fragmentação da personagem, alguém capaz de assistir ao mundo e às suas próprias ações, através do *looping* de cenas que dão a *Meshes of the afternoon* (Maya Deren, 1943) o caráter onírico de um sonho mal formado, de um real fragilmente delineado (Fig. 1). Suas cópias do corpo da atriz triplicam no filme, numa profusão de identidades fissuradas, de uma cissiparidade enigmática que impregna não somente a encenação, mas o dispositivo fílmico também.



Figura 1. A atriz e a cissiparidade da personagem.  
Fonte: *Meshes of the afternoon* (Maya Deren, 1943). Captura de tela.

Para Deren, o real nesse filme adquire estatuto anômalo de acontecimentos de ordem consciente e inconsciente. Por isso, esse estilhaçamento da personagem em *Meshes of the afternoon* possui uma base de pensamento provinda da crise do sujeito com um teor simbólico e mítico: os objetos cênicos do filme são enigmas por si mesmos – chave, faca, espelho, janela, telefone, entre outros. Enigma desse sujeito que se dispersa no cinema experimental, ao contrário de sua contraparte clássica, que tenta formar um amálgama de suas partes constituintes, forjando um ser ideal que era o panteão ético da indústria. Ao produzir uma mulher fragmentada, Deren não somente reforça o processo de crise instaurada na personagem ficcional, mas também anuncia o sujeito que surgiria dos escombros da Segunda Guerra Mundial, que estava no auge de suas atrocidades durante a produção de seu filme.

Após a Segunda Guerra, o cinema se tornou vetor de uma indistinção de fronteira entre o ator como *persona* e os papéis dramáticos que ele interpretava. Não foi só uma crise epistemológica de nosso tempo, mas também dos métodos que dispúnhamos para articular nossos meios de conhecimento do *self* com os fenômenos do real. Houve uma plethora de atores, majoritariamente experimentais, que figuraram esse decaimento, esse ser alquebrado, indeciso e impreciso, em pleno processo de degradação na tela. Essa estética da dispersão, nas palavras de Vincent Deville (2014),

chegou nos anos de 1960 e teve morada longa no cinema de Ken Jacobs e de suas parcerias com o ator Jack Smith. Em filmes como *Little stabs at happiness* (1959-1963), *Blonde cobra* (1963) e *Star spangled to death* (1956-1960/2001-2004), Jacobs criou e Smith protagonizou – temos aqui que relativizar esse termo – universos loucos e maravilhosos, com tramas que se resumiam a miudezas mundanas e mesquinhas do cotidiano dos Estados Unidos durante a Guerra Fria.

As criaturas humanas que emanavam dos filmes de Jacobs e das performances *camp*<sup>5</sup> de Smith criavam uma dicotomia clara entre o enclausuramento/fechamento e o transbordamento do personagem, tornando a encenação nos filmes notadamente ambígua, misturando o *self* do ator e sua *persona* com a miríade de personagens que interpretava. Quando falamos aqui de interpretação atoral, temos que relativizar bastante esse termo, pois as aparições de Jack Smith são feitas de detritos de performances, registradas em tomadas tão fora dos padrões cinematográficos tradicionais que o esfarela em fragmentos disformes e ultrarrápidos, concatenação frágil e quase nenhuma ambição orgânica. Durante um longo tempo do filme *Blonde cobra*, Smith emite falas (autobiográficas?) que aludem ao suicídio diversas vezes, além de simular um suicídio pondo o cano de um revólver na boca. Ao travestir-se no meio do filme, ele não consegue mais organizar seu jogo num todo orgânico e, literalmente, se fragmenta em sete personagens.

Após alguns minutos de projeção do filme *Blonde cobra*, a tela fica completamente negra e Smith se torna primeiramente uma espécie de narrador intradieético,<sup>6</sup> de *raisonneur* ou *meneur du jeu*,<sup>7</sup> contando a história/estória de dois meninos que moravam numa casa enorme. Então, a trama se estilhaça ao inserir no seu *dramatis personae*<sup>8</sup> um fantasma, uma cartomante (Madame Nescience), depois uma Madre Superiora e, por fim, uma freira num convento, a irmã Dexterity. Os detalhes contidos na estória/história dentro da trama de *Blonde cobra* são tão vívidos e precisos que a fronteira entre ator, personagem e *persona* aqui é implodida, pois temos a nítida impressão de que Smith não atua em personagens, mas conta efetivamente passagens de sua própria vida, dando vazão a uma *persona* inflada. Numa dessas passagens, ele confessa que era vizinho do menino pequeno que morava no andar de baixo de sua casa e que queimou o pênis desse menino com um palito de fósforo. O escuro total da tela enquanto Smith interpreta todas essas personagens, o significado do nome Nescience (desconhecimento) e a rapidez com que Smith desliza entre os personagens são indícios dessa crise e da descartabilidade do ator. Este pode ser agenciado para

---

OLIVEIRA, Sandro de. **Ator descartável e personagem em crise: gerenciamentos de elenco no cinema experimental.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41655>>

interpretar quantas personagens a produção do filme quiser e, no caso de Smith, até ser desprezado para dar lugar não mais a um corpo que atua, mas a uma voz que canhestamente nos fala. Ao se sobressair em relação ao personagem, Smith se torna, na opinião de Tyler (1995, p. 79) um *"acting personality"*, ou seja, o ator sobrepõe por vezes os trâmites das personagens, mantendo elementos reconhecíveis de dados de sua vida pública, ou de outros papéis. Há um fracasso seu em se constituir como ente único e um fracasso do filme em revelar suas personagens com um ponto de referência fixo ao qual nos atrelar e compreender a trama. Só nos resta uma obra em processo de autodestruição e desintegração, "filme-objeto, que espasmodicamente começa e, depois de acabar várias vezes, morre com uma pergunta não respondida: 'o que deu errado?'" (SITNEY, 1980, p. 334, tradução nossa).

## Por um novo modelo de gerenciamento de elenco

Durante as filmagens de *Esse obscuro objeto do desejo* (Luís Buñuel, 1973), o realizador espanhol desconfiou que algo não corria bem: ele percebeu desde o começo que simplesmente havia se equivocado na escolha da atriz protagonista durante o *casting* e decidiu mudá-la. A solução seria então somente substituí-la, mas outro problema maior surgiu, para seu desespero: as duas outras possibilidades de escolha eram mulheres completamente diferentes, senão opostas nos seus traços, mas igualmente aptas para o papel. Ao comunicar seu dilema atroz ao produtor do filme, Serge Silberman, este lhe deu uma resposta que era igualmente brilhante, simples e surpreendente: "Fique com as duas". E foi assim, neste golpe de mestre experimental e até jocoso, que Carole Bouquet e Ángela Molina viveram o papel de Conchita.

Essa solução alternativa não foi inédita no cinema e vem confirmar a índole anárquica, por que não, ante a "obrigação ontológica de filmar uma criatura verdadeira" no cinema (BERGALA, 2004, p. 35, tradução nossa)<sup>9</sup>. A percepção estética que os realizadores e os próprios atores têm do trabalho atoral no cinema experimental é fruto de uma noção de desfamiliarização que afeta de maneira mais profunda o processo criativo desses seres cinematográficos. Esses procedimentos atorais experimentais buscam, ao fim e ao cabo, nos conduzir a uma apreciação da obra de arte muito além do que chamamos comumente de objeto de entretenimento. Kristin Thopson chamou de formas brutas (*roughened forms*) por isso, uma gama de estruturas que permeiam os artefatos de arte, criando uma tensão no ato de nossa percepção. As formas brutas compreendem todos os

---

OLIVEIRA, Sandro de. *Ator descartável e personagem em crise: gerenciamentos de elenco no cinema experimental*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41655>>

tipos de “dispositivos e relações entre os dispositivos que tenderiam a transformar nossa percepção e compreensão num processo menos harmonioso” (THOMPSON, 1988, p. 36-37, tradução nossa). E uma dessas formas seria, exatamente, a intercambialidade do ator/personagem no cinema. Thompson parte da premissa de que as formas artísticas são estruturas abertas para questionamentos de suas contrapartes no cotidiano. Nossas expectativas baseadas na mimese aristotélica – comentada *supra* –, por exemplo, nos impedem de considerar razoável duas atrizes interpretarem o mesmo papel no mesmo filme, pois a um(a) cidadã(o) não é dado o direito, por exemplo, de possuir duas identidades. Assim, concluímos que o discurso fílmico em *O obscuro objeto do desejo* colide com nossas tendências perceptivas, uma vez que ele acaba gerando uma espécie de falta de confiabilidade no discurso do narrador-personagem<sup>10</sup> e do narrador extradiegético, essa entidade virtual que Christian Metz (1991) chama de fonte ou foco da enunciação, o *foyer*. Ao contrário do artista realista, que fornece uma explicação credível a qualquer distorção ou incoerência com motivo psicológico qualquer da personagem, o que acontece em *O obscuro objeto do desejo* é que Buñuel “simplesmente desnuda sua técnica, colocando em primeiro plano a arbitrariedade de sua escolha e fazendo chacota com ela” (NAREMORE, 1988, p. 78, tradução nossa).

Outros casos surgiram no cinema, agora da intercambialidade de personagens, em que a mesma atriz interpreta dois ou mais papéis diferentes no mesmo filme. Não houve qualquer ímpeto criativo dos realizadores de, pelo menos, colocarem seus discursos em voga ou torná-los acintosos pela motivação artística aqui escancarada. Em *Possessão* (Andrzej Zulawski, 1981) e *Prata Palomares* (André Faria, 1971), as atrizes protagonistas Isabelle Adjani e Ítala Nandi, respectivamente, interpretam personagens diferentes e esse procedimento não é enfatizado para que dele nos envolvamos em processo de apreensão de sua forma bruta. Pode-se afirmar que, nesses filmes na fronteira do experimental, não existe um respeito pelos estatutos de equivalência fornecidos pelas ordens do “real” sobre nosso repertório artístico; assim, trocas de identidade, identidades falsas ou cambiáveis tornam-se dispositivos atorais propostos sem qualquer procedimento formal de desfamiliarização, ou qualquer processo que sublinhe o engodo da troca de personagens.

Se a instância atoral em filmes experimentais destitui o personagem do corpo do ator/atriz, emprestando-lhe vários corpos, é possível também que esse deslizamento do discurso fílmico para a sua “não confiabilidade” possa resultar também em vozes que de alguma maneira flutuem para

longe das personagens. Peter Wollen (1982) nos lembra do filme *Vent d'est* (Coletivo Dziga Vertov, 1970) em que a escolha de fruição da trilha sonora do filme usa a mesma voz em diferentes personagens, ou diferentes vozes ou falas para a mesma personagem, numa proposição da intercambiabilidade atoral ou de personagem que atinge agora não somente o corpo do ator, mas seu discurso político. Wollen usa o termo “crença suspensa” para processos de quebra de identificação no cinema que só podem acontecer quando alguns dispositivos do discurso são postos em desfavor da identificação e em proveito do estranhamento.

A autoridade do discurso – enunciação – atinge um nível de tal decréscimo na sua capacidade de afixar sujeitos plenamente constituídos que agora não é mais seu corpo, ou o personagem ou sua voz/discurso que flutuam no filme, mas o próprio registro do jogo do ator, que muda incessantemente quando muda também o ator/atriz que interpreta o personagem. No caso de Ítala Nandi, que interpretou três personagens em *Prata Palomares*, as escolhas de registros de atuação da santa Nossa Senhora das Dores, da índia/mãe natureza e da guerrilheira/prostituta foram visivelmente heterogêneas. Suas interpretações das personagens foram marcadas por uma gestualidade fortemente simbólica nas duas primeiras, provenientes da fonte teatral de teor apresentativo que o filme possuía, produção viabilizada em momento de reconfiguração dos destinos dos membros que constituíam o Grupo Oficina, que na época vivia uma crise profunda. Nandi atuava sempre quebrando a quarta parede, manipulando objetos cênicos, expondo-os ao público, que se fazia “presente” pela frontalidade do jogo da atriz. Parecia haver um caráter eminentemente dialógico na sua postura frente as câmeras, indicando haver uma instância extrafílmica à qual suas falas se dirigiam.

A teatralidade exacerbada que marca as duas primeiras personagens de Nandi está razoavelmente ausente da terceira, uma guerrilheira com gestualidade firme, realista, e com proposta de jogo mais representativo e verossímil. As próprias personagens de Renato Borghi e Carlos Gregório, os dois guerrilheiros que fogem da perseguição política em *Prata Palomares*, são marcadas por uma evolução no registro do jogo do ator, como que influenciados pelos rumos que o filme fornece à luta guerrilheira que permeia sua trama. Boal (1991, p. 202) chama de “caos estético” a instalação na obra de arte do ecletismo nos registros do jogo do ator, ética criativa que, na sua opinião, desentorpecia o público teatral com suas “mudanças bruscas e violentas” do trabalho do ator. No caso de

*Prata Palomares*, existe uma ordem de fatos que tendia para uma redenção contida no *telos*, uma república dionisíaca do prazer total e da satisfação dos desejos. Essa diacronia fabular do filme contamina o jogo do ator, que também “evolui” ou se metamorfoseia com os fatos.

Parece ser um consenso da teoria cinematográfica clássica que filmes apresentem no conjunto de seus elementos intradieгéticos uma espécie de padrão estilístico, escolhendo, no caso do jogo do ator, profissionais ou atores amadores que apresentem um trabalho atoral marcado pela homogeneidade de procedimentos.<sup>11</sup> Em *Palavra e utopia* (Manoel de Oliveira, 2000), três atores de registros de jogo bastante diversos interpretaram o papel do Padre Antônio Vieira. Essas escolhas foram objeto de análise de Pedro Maciel Guimarães na sua tese de doutorado, afirmando que a “escolha incongruente” do elenco do filme de Oliveira nos faz notar a distância no registro atoral de Luís Miguel Cintra e Ricardo Trêpa, mais voltados a um registro reflexivo e cerebral. No caso do terceiro ator, o brasileiro Lima Duarte, Guimarães o descreveu como detentor de um “jogo do ator que é marcadamente carregado de sentimentos dramáticos exacerbados, e que contrasta de maneira incongruente com o universo de Oliveira” (GUIMARÃES, 2009, p. 107, tradução nossa). O que nos faz notar nessa análise é que, além da intercambialidade atoral por si só, o registro estilístico do ator é também fator de instabilidade do filme e do desmantelamento da personagem ficcional, fator este que merece registro no caso da decomposição do estilo dos atores não só de *Palavra e utopia*, mas também em *Prata Palomares*.

Esse desmantelamento do personagem dramático e a decomposição da personagem fílmica vão mais incisivamente de encontro aos primados identificatórios do ator stanislavskiano. Ao utilizarmos módulos distanciadores no agenciamento dos atores/atrizes nesses filmes, alguns aspectos se tornam mais visíveis nessa utilização do elemento humano no cinema, e um deles marca fortemente o pensamento de Bertolt Brecht sobre o ator: a exteriorização do conhecimento e a consciência da manipulação no jogo. Para Brecht, um desses procedimentos vitais de alienação era o fato de alguns atores assumirem personagens às vistas do público, técnica provocadora das motivações realistas que este traz do cotidiano. Richard Dyer (1998) dialoga com Brecht quando polemiza a questão da estrutura do jogo do ator e impõe certa dúvida sobre a personagem: esta é parte de uma estrutura externa que a molda ou a obra deve ser uma extensão dos signos que ela emana?

O que surge nos cinemas experimentais, estima-se, é que a personagem, por agir fora das estruturas dramáticas clássicas, sofre injunções que problematizam não só suas manifestações, mas também suas funções na (possível) trama.

Em *Céline et Julie vont en bateau* (Jacques Rivette, 1974), o conhecimento que temos sobre as personagens das atrizes Juliet Berto e Dominique Labourier é frequentemente demolido em termos de construção e de informações dadas pela trama. Logo no começo do filme, há uma cena do lanche da mesa de bar em que Céline (Berto) apresenta Julie (Labourier) como se esta fosse norte-americana, algo que sabemos ser totalmente falso. Assim, a construção dos personagens não se faz como se fosse uma estrutura intradieética que evolui qualitativamente com as informações coletadas, mas por dados lacunares que causam em nós um misto de desnorreamento e confusão. Sofremos então por um processo de exteriorização do desconhecimento que nos acomete ainda mais quando as atrizes se envolvem numa trama paralela de um filme dentro do filme, em que a trama em abismo põe Berto e Labourier atuando no papel de Angèle, uma babá. Quando falamos aqui da acintosa manipulação do jogo do ator, falamos da troca de atores na trama sem qualquer parcimônia, manipulação que não é, estranhamente, notada pelas outras personagens do filme dentro do filme, que continuam suas vidas sem qualquer reação. Na cena do curativo da mão de Camille (Bulle Ogier) – uma mulher na trama encapsulada dentro do filme-moldura –, as atrizes que interpretam a babá Angèle são trocadas na mesma cena, entre planos, nos lembrando do mesmo procedimento de um filme produzido um ano antes, *Esse obscuro objeto do desejo*.

A ética criativa experimental trabalha, então, com esses deslizamentos, desautorizações, dúvidas e hesitações sobre a identidade das personagens e os seus processos de engendramento. Ouso dizer que essa ética criativa é, na verdade, o essencial dos seus processos de pensamento. Assim, não é de se estranhar que *Céline et Julie vont en bateau* é um filme cujo espaço da ficção se quebra em trama-moldura e trama-em-abismo, em ficções imaginárias e lacunarmente dispostas, traçando um liame entre trama, filme-moldura e filme-encapsulado, uma construção em ecos, um(a) (retro)alimentando o(a) outro(a).

Essa cisão entre corpo físico do ator/atriz e da personagem surge então como método de agenciamento de elenco para causar no espectador esse distanciamento incontestado, distanciamento que o impele, na maioria das vezes, a fazer a distinção entre o ator que interpreta a personagem e o papel

que é construído na trama. Nos processos identificatórios nos cinemas de fatura clássica, esta relação entre ator e personagem/papel nunca deve ser visível, pelo contrário, “o ator e a personagem têm de unir-se para formar o homem dramático” (SZONDI, 2001, p. 31).

A função dos novos agenciamentos de elenco que permeou os cinemas experimentais, desde seus primórdios, sugere que o ator não seja um ente protegido pela diegese, ou seja, instrumento passivo para veiculação de uma perfeição comportamental e orgânica. Estas deram lugar, no período durante e no pós-Segunda Guerra, a um ator moderno e experimental que se exhibe como ele/ela realmente é na tela, sem os controles quase autocráticos dos realizadores dos filmes, sem as restrições dos *scripts*. Para Bergala (2005, online, tradução nossa), o ator pós-guerra age e se exprime “em pleno acordo com sua estrutura emocional e intelectual, em concordância com sua individualidade”. Esses procedimentos de multiplicações, desdobramentos, compartilhamentos de papéis e personagens e intercambialidade atoral mostram que a ética criativa predominante nos cinemas experimentais é a incompletude e a instabilidade do sujeito.

Todos os exemplos aqui elencados travaram, de maneiras e intensidades heterogêneas, uma espécie de batalha estético-ideológica com a produção tradicional narrativa-representativo do cinema *mainstream*. Este julga os filmes – quaisquer que sejam eles – sobre uma base estética de um mundo dado *a priori*, como se os fenômenos do “real” fossem documentos incontestes. O cinema experimental reinsere o espectador no centro dessa discussão ideológica, traçando, segundo Bassan (2014, p. 140, tradução nossa), uma “resistência à ordem social e estética estabelecida, emprego (ou antes descoberta) de uma linguagem original especificamente audiovisual”. Um desses procedimentos utilizados pelo realizador cinematográfico Marcel Hanoun (*apud* BASSAN, 2014, p. 141, tradução nossa) trava com o objeto deste trabalho um diálogo promissor: “pelo estatuto equivalente dado às realidades de ordem consciente e inconsciente: troca de identidade de personagens numa mesma película”.

## Conclusão

A ideia da cissiparidade atoral, de novos gerenciamentos ou organização de elencos, da descartabilidade do ator e do compartilhamento de personagens já tinha alguma mobilidade no *etos* criativo das vanguardas europeias do início do séc. XX. A concepção de trabalho atoral que se caracterizava

pelo *modus operandi* de fazer “coexistir, permanentemente, ator e personagem no seio do mesmo corpo e de transformá-los em duas instâncias que interagem sem que uma apague a outra” (GUIMARÃES, 2009, p. 91, tradução nossa) foi sendo substituída no cinema experimental por outros agenciamentos de elenco. Há, então, duas linhas evolutivas do ator que devo aqui mencionar: a linha que vem das vanguardas europeias e norte-americanas do pré-Segunda Guerra e a linha que trata do ator clássico e moderno dos cinemas mais comerciais. Obviamente que, em determinado período da história do cinema, essas linhas evolutivas correm paralelamente, uma sofrendo injunções da outra, mas suas procedências e fontes de pensamento ético-estéticos são díspares.

Além da intercambialidade atoral e os novos agenciamentos de elenco que foram tratados neste trabalho, houve uma série de outras manifestações da crise da personagem ficcional no cinema experimental: a) manifestar seu nome erroneamente, usar nomes diferentes ou, pelo contrário, retirar do personagem seu nome, dando-lhe alcunhas e paráfrases (Luz e Jorginho para o personagem protagonista em *O bandido da luz vermelha*, Senhor Qualquer, a primeira pessoa que chegou, o cliente, o velho, a mãe, o intruso, etc.); b) fornecer informações incongruentes sobre sua vida, profissão e história ou negar-lhe naturalidade e origem; c) a desdramatização do jogo do ator (BORDWELL, 2008; ASLAN, 1994); d) obstruir a imagem da protagonista com uma placa de vidro suja de vaselina para tirá-la de foco (como aconteceu com a heroína de *El Dorado*, de Marcel L’Herbier, de 1921); e) efeito de obstruir a imagem do(a) protagonista ao desfocar sua imagem, chamado de efeito fotográfico *flo*, no rosto do ator Jack Smith em *Blonde cobra* (Robert Fleischner/Ken Jacobs, 1963); e f) substituindo a voz da personagem por ideias vindas diretamente do(a) cineasta, promovendo o que Pasolini (1982) chama de subjetiva indireta livre.<sup>12</sup>

O que se pode ver por essa lista – não exaustiva – anterior é que a questão central que nos norteia aqui, a crise da personagem, foi motivo de profundas pesquisas no jogo do ator no séc. XX nos cinemas fora da indústria e do ator clássico. Assim, nesse cinema que se abre a descentramentos, às evasões, à porosidade do personagem, este mais desconhece (Nescience) do que conhece, se mascara mais do que se revela e se fecha mais do que declara. É sugestivo, então, que um teórico do cinema industrial como é James Naremore (1988, p. 79, tradução nossa) declare que o cinema narrativo-representativo apresenta

vários atores [que] são tipicamente usados para interpretar um papel: uma voz é dublada, um dublê de corpo representa um tórax, a mão de um modelo manipula objetos em *close-up*, um figurante executa ações perigosas em plano médio, etc. Todas essas figuras diferentes são combinadas na sala de edição e montagem, aparecendo na tela como uma caracterização única, como um “objeto” de fascinação atado pelo nome de um personagem e pela face de um *star*.

Por mais que o cinema industrial trabalhe com a ideia de um ser unívoco e orgânico, Naremore cede à obviedade formal ao dizer que o ser que vemos na tela é, na verdade, um aglomerado de imagens fragmentadas de outros atores, *performers*, modelos profissionais, figurantes ou dublês que formam uma unidade compósita e heterogênea.

Se a declaração de Naremore é uma obviedade formal, os cinemas experimentais a transformaram em força produtiva, em *etos* criativo e de pesquisa. Há ainda muitos outros exemplos de duplicações, multiplicações e novos agenciamentos de elenco que não foram aqui analisados por respeito a um recorte que desse conta de seus casos mais pregnantes. Lembremos, por exemplo, dos duplos maléficis, das sombras vivas do cinema expressionista alemão, da variada gama de personagens que eram ao mesmo tempo parte da trama e seus apresentadores intradiegticos. Quem não se lembra de Anton Walbrook como o mestre de cerimônias em *La ronde* (Max Ophuls, 1950) ou de Calunga (Antônio Pitanga), espécie de apresentador da trama e efetiva personagem no filme *A grande cidade* (Carlos Diegues, 1966)? A lista é extensa e variada, com uma enorme gama de ramificações da intercambialidade atoral ou de personagem que merece uma pesquisa mais extensa pela sua importância nos cinemas fora dos enquadres mais comerciais.

## REFERÊNCIAS

- ABIRACHED, Robert. **La crise du personnage dans le théâtre moderne**. Paris: Gallimard, 1994.
- AMIEL, Vincent. **Le corps au cinéma**: Keaton, Bresson, Cassavetes. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- AMIEL, Vincent *et al.* (dir.) **Dictionnaire critique de l'acteur**: théâtre et cinéma. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- ASLAN, Odete. **O ator no século XX**: evolução da técnica/problema da ética. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Col. Estudos #119).
- BASSAN, Raphael. **Cinéma expérimental**: abécédaire pour une contre-culture. Crisnée: Yellow Now, 2014.
- BERGALA, Alain. De l'impureté ontologique des créatures de cinéma. **Trafic**, Paris, n° 50, p. 23-36, Qu'est-ce que le cinéma?, verão 2004.
- BERGALA, Alain. **L'invention de l'acteur moderne**: conférence de Alain Bergala dans le cadre des séminaires de l'Exception, du Café des images et du CDN, 06/02/2005. Disponível em: <https://www.cineclubdecaen.com/evenement/exception04.htm>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Augusto. **O sistema coringa**: uma experiência de Augusto Boal no Teatro Arena de São Paulo. São Paulo: Visual Arte Comunicação, 1970. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2017/11/coringa-port.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz**: a encenação no cinema. Campinas: Papyrus, 2008.
- BORDWELL, David; STAIGER, Janet; THOMPSON, Kristin. **The Classical Hollywood Cinema**: Film Style & Mode of Production to 1960. London: Routledge, 2005.
- BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- CARVALHO, Ênio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.
- DEVILLE, Vincent. **Les formes du montage dans le cinéma d'avant-garde**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. (Col. "Le Spectaculaire").
- DYER, Richard. **Stars**. London: British Film Institute, 1998.
- FERREIRA, Jairo. **Cinema de invenção**. São Paulo: Limiar, 2000.

GUIMARÃES, Pedro Maciel. **Créer ensemble**: l'apport des collaborations de création à l'oeuvre de Manoel de Oliveira. 2009. 459 f. Tese (Doutorado) – Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Postdramatic theatre**. Abingdon: Routledge, 2006.

MITRY, Jean. **Le cinema expérimental**: histoire et perspectives. Paris: Editions Seghers, 1974.

METZ, Christian. **L'énonciation impersonnelle, ou le site du film**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

NAREMORE, James. **Acting in the Cinema**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1988.

NATIONAL GALLERY OF SCOTLAND. Disponível em: <https://www.nationalgalleries.org>. Acesso em: 25 out. 2022.

NOGUEZ, Dominique. **Éloge du cinéma expérimental**. Paris: Éditions Paris Expérimental, 2010.

PASOLINI, Pier Paolo. **Empirismo hereje**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PAVIS, Patrice. Le personnage romanesque, théâtral, filmique. *In*: PAVIS, Patrice. **Vers une théorie de la pratique théâtrale**: voix et images de la scène. 3. ed. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2000. p. 143-154.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. *In*: SARTRE, Jean-Paul. **Os pensadores**. Tradução de Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 04-48.

SGANZERLA, Rogério. **Por um cinema sem limite**. Rio de Janeiro: Azougue Cultural, 2001.

SITNEY, P. Adams (ed.). **The Avant-Garde Film**: A Reader of Theory and Criticism. New York: Anthology Film Archives, 1987. (Anthology Film Archives Series n. 3).

\_\_\_\_\_. **Visionary film**: The American avant-garde. New York: Oxford University Press, 1980.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

THOMPSON, Kristin. **Breaking the Glass Armor**: Neoformalist Film Analysis. Princeton: Princeton University Press, 1988.

TYLER, Parker. **Underground Film**: A Critical History. New York: Da Capo Press, 1995.

VOGEL, Amos. **Film as a Subversive Art**. New York: Random House, 1974.

WOLLEN, Peter. **Semiotic Counter-Strategies**: Readings and Writings. London: Verso, 1982.

WORTHEN, Willian. **The Idea of the Actor**. Drama and the Ethics of Performance. Princeton: Princeton University Press, 1984.

## NOTAS

---

- 1 Do grego antigo, *Ἀμφιπρῶων* pode ser interpretado como “assediando ambos os lados”.
- 2 O ator tritagonistés executa nas peças várias personagens. Segundo Carvalho (1989, p. 20): “Sófocles deu-nos o terceiro ator, o tritagonistés, o que não significava, como nos demais autores, que em suas peças encontrássemos duas ou três personagens, mas várias personagens para serem interpretadas por dois ou três atores no máximo.”
- 3 O encenador e diretor teatral V. Meyerhold acreditava que, já no início do séc. XX, para não haver um processo de identificação burguesa entre personagem-ator, algo que comovia sobremaneira o espectador, “o ator faz várias personagens, pequenas ou grandes” num mesmo espetáculo (ASLAN, 1994, p. 151).
- 4 O *Method Acting* era o nome de um estilo de atuação mimético, herdado dos escritos e de encenações do diretor de teatro e teórico Constantin Stanislavsky. Ele foi criado por alguns encenadores norte-americanos, principalmente Lee Strasberg e Stella Adler. Nesse método, o ator naturalista se esforça para criar um personagem considerado “natural”, crível, que se enquadra nos limites do comportamento humano coerentemente expressivo e do cotidiano utilitário.
- 5 A performance e a estética *camp* opõem de maneira dialética o enclausuramento e o transbordamento no jogo do ator, uma hibridação de fontes e imagens. O termo *camp*, segundo Deville (2014), surgiu no cinema *underground* no final da década de 1950 e nos reenvia a questões de uma estética homossexual exibicionista e extravagante, e de formas variadas de travestismo.
- 6 Forma de discurso fílmico em que um narrador está presente no campo da ação fílmica, fazendo ou não parte da trama que se desenvolve.
- 7 *Raisonneur* pode ser conceituado como apresentador ou mediador e *meneur du jeu* é um tipo de mestre de cerimônia.
- 8 *Dramatis personae*: refere-se, coletivamente, ao elenco de uma peça teatral e/ou aos personagens principais num trabalho dramático. Termo comumente empregado no teatro como também no cinema.
- 9 As duas profissionais escolhidas tinham figuras e *physiques* bem diferentes, diferença atenuada com alguns truques do diretor: trocando roupas ou acessórios, ou fazendo com que uma atriz saísse no meio da cena para a outra entrar logo depois. Buñuel afirma (*apud* NAREMORE, 1988, p. 78) nas suas memórias, com um certo desapontamento, que muitos espectadores nem notaram o engodo, achando que as duas atrizes no papel de Conchita eram a mesma pessoa.
- 10 Considera-se não ser razoável, nos critérios usados no cotidiano para reconhecermos as outras pessoas, que um homem não seja capaz de reconhecer que a mulher que ele encontrou e por quem está profundamente apaixonado seja, na verdade, duas. Além do desconforto com a diferença física entre elas, o espectador tende a considerar, dentro de registro fílmico já na seara do humor, que o personagem Don Matteo (Fernando Rey) seja um verdadeiro idiota.
- 11 Nessa mesma direção vertia também a análise atoral de Vsevolod Pudovkin, crítico e discípulo radical de Stanislavski. Ferrenho crítico dos vanguardistas dos anos de 1920, Pudovkin assinala algo que nos é pertinente neste trabalho: o fato de que o ator de cinema precisa ter um jogo organicamente marcado pela “coerência expressiva”, num tipo de registro de imagens em que a tendência geral é a fragmentação do registro do ator.
- 12 Termo criado por Pier Paolo Pasolini para evidenciar confissões de atores e atrizes direcionadas para a câmera dentro da trama, fornecendo pontos de vista, fatos, angústias e opiniões que são de cunho pessoal do(a) diretor(a) do filme e não dos próprios personagens. A subjetiva indireta livre é uma oscilação entre o que é objetivo e subjetivo no cinema, uma mescla de conteúdos internos do personagem com o do(a) diretor(a).

# Personas sociais: os retratos da Coleção Vladimiro Zatz

*Social personas: portraits from the Vladimiro  
Zatz Collection*

*Personas sociales: los retratos de la Colección  
Vladimiro Zatz*

Paulo Roberto de Carvalho Barbosa

Universidade Estadual de Minas Gerais – Escola Guignard

E-mail: paulo.barbosa@uemg.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9656-3892>

Karen Lommez Gomes

Universidade Estadual de Minas Gerais – Escola Guignard

E-mail: karen.0393161@discente.uemg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6401-6824>

## RESUMO:

Este artigo narra a montagem de um banco de dados com 360 retratos para documentos extrovertidos do acervo de um fotoestúdio de Belo Horizonte, naquilo que se configurou o projeto Coleção Vladimiro Zatz. O texto percorre essa coleção para escolher sete imagens das quais analisa roupas, cabelos, brincos, colares, entre outras informações visuais. Nesses elementos, detecta signos úteis em localizar estilos e gostos de grupos e subgrupos a que os fotografados teriam pertencido, na complexa paisagem social belo-horizontina dos anos de 1950. O artigo conclui afirmando que, não obstante esses retratos se apresentarem como “identidades”, estão distantes de o serem, já que as biografias dessas pessoas resultam inacessíveis, além de fluidas e escapadiças.

**Palavras-chave:** *Fotografia vernácula. Retratos para documentos. Acervo fotográfico.*

## ABSTRACT:

This paper narrates the assembly of a database with 360 portraits extroverted from the archives of a photo studio in Belo Horizonte, in what was called Vladimiro Zatz Collection project. The text goes through chosen portraits in this collection to analyze clothes, hairs,

---

BARBOSA, Paulo Roberto de Carvalho; GOMES, Karen Lommez. *Personas sociais: os retratos da Coleção Vladimiro Zatz*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41778>>

earrings, necklaces, among other visual information. In these elements, it detects useful signs in locating styles and tastes of groups and subgroups to which the portrayed people would have belonged, in the complex social landscape of Belo Horizonte in the 1950s. The paper concludes stating that, although these portraits present themselves as “identities”, they are far from being so, since the biographies of these people are inaccessible, in addition to being fluid and elusive.

**Keywords:** *Vernacular photography. Portrait-photos. Photographic collection.*

#### RESUMEN:

Este artículo narra el montaje de una base de datos con 360 retratos para documentos extrovertidos de los archivos de un estudio fotográfico en Belo Horizonte, en lo que se llamó proyecto Colección Vladimiro Zatz. El texto recorre esa colección para elegir siete imágenes en las que analiza ropa, cabello, aretes, collares, entre otras informaciones visuales. En esos elementos, detecta signos útiles para ubicar estilos y gustos de grupos y subgrupos a los que habrían pertenecido los fotografiados, en el complejo paisaje social de Belo Horizonte de la década de 1950. El artículo concluye declarando que, a pesar de que estos retratos se presentan como “identidades”, están lejos de serlo, ya que las biografías de estas personas son inaccesibles, además de fluidas y esquivas.

**Palabras clave:** *Fotografía vernácula. Retratos para documentos. Colección fotográfica.*

Artigo recebido em: 13/11/2022

Artigo aprovado em: 02/02/2023

## Introdução

O Foto Zatz é um dos estúdios fotográficos mais antigos de Belo Horizonte. Fundado em 1932 pelo catarinense Vladimiro Zatz e instalado no centro da capital, possui vasto acervo de retratos da população belo-horizontina, de meados do século XX aos dias atuais. Uma parcela considerável desse acervo encontra-se alocada no subsolo do Edifício Acaiaca, em condições precárias de conservação. Ante a perda iminente de aproximadamente 1500 placas fotográficas em suporte vidro, um grupo de pesquisadores reuniu-se para transferir parte desses negativos para o suporte digital. O presente artigo narra o périplo para a montagem de um banco de dados com 360 retratos do referido fotoestúdio, naquilo que se configurou o projeto Coleção Vladimiro Zatz. Apoiado em

estudos sobre fotografia vernácula<sup>1</sup>, sociologia e história da cultura, também percorre retratos escolhidos dessa coleção para neles analisar roupas, cabelos e acessórios, entre outras informações visuais. Nesses elementos, o texto detecta signos úteis para localizar estilos e gostos de grupos e subgrupos a que os fotografados teriam pertencido no panorama social belo-horizontino de inícios da década de 1950, sem descurar, porém, da natureza ambígua dos retratos.

## Escavando porões

O projeto Coleção Vladimiro Zatz nasceu do desdobramento de pesquisa acadêmica realizada em 2017. Naquele ano, um dos presentes pesquisadores resgatou a história do Foto Zatz, estúdio de fotografia especializado em retratos para documentos fundado em 1932<sup>2</sup>. O pesquisador teve acesso então aos arquivos de negativos da loja, cujas gavetas guardam centenas de milhares de 3x4 da população belo-horizontina ao longo de décadas. No curso da pesquisa, descobriu, também, que parte mais antiga do acervo Zatz jazia esquecida num porão do Edifício Acaiaca, em processo de deterioração. Tratava-se de 108 caixas de negativos em suporte vidro remontando aos anos de 1950, prestes a terem a prata lavada para venda de seus vidros. Ante a morte anunciada das cerca de 1500 placas fotográficas, o pesquisador sugeriu ao sr. Eduardo Zatz, filho do fundador do estúdio, a doação desses negativos a instituições museológicas locais, ideia aprovada com entusiasmo. Não lograram êxito, porém, as diligências no sentido de que Arquivo Público e Museu da Imagem e do Som de Belo Horizonte acolhessem o material em suas respectivas coleções. Falta de espaço físico foi a alegação dessas instituições para o não recebimento das placas, o que levou o pesquisador a cogitar ele mesmo incumbir-se de semelhante tarefa, por desafiadora que se anunciasse.

Pelo início de 2021, um livro sobre o papel dos museus na atualidade jogou luz no caminho a seguir para salvar a coleção de retratos no subsolo do Acaiaca do desaparecimento. A certo ponto de *Inside the Lost Museum*, Steven Lubar assinala que museus e arquivos mundo afora já recorrem à informática para mostrar seus acervos, assim cumprindo a missão de torná-los públicos na íntegra ou em partes. De acordo com Lubar, cada vez mais “projetos de digitalização de acervos têm permitido transformar o público dos museus de passivos receptores em criadores ativos de conteúdo” (LUBAR, 2017, p. 299-300). A informação veio ao encontro das preocupações em torno dos retratos do Zatz, que, por meio da tecnologia digital, poderiam não apenas escapar à ruína, como também

---

BARBOSA, Paulo Roberto de Carvalho; GOMES, Karen Lommez. **Personas sociais: os retratos da Coleção Vladimiro Zatz.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41778>>

tornar-se objeto de estudo acadêmico. Foi quando se elaborou o projeto Coleção Vladimiro Zatz, propondo-se a digitalizar os negativos do fotoestúdio para em seguida agrupá-los num arquivo consultável sob demanda. Em outubro de 2021, o projeto tomou a forma de uma pesquisa de Iniciação Científica, encampada pela UEMG/Fapemig e coordenada pelo professor Paulo Barbosa, da Escola Guignard, auxiliado pela Mestre em sociologia e antropologia pela UFMG Karen Lommez Gomes, bolsista do projeto.

Como providência primeira do projeto Coleção Vladimiro Zatz, impôs-se visitar o porão do Edifício Acaiaca a fim de verificar as condições em que se encontrava o acervo. Na ocasião, das 108 caixas de negativos ali estocadas, tomamos emprestadas três, já que não dispúnhamos de local para a guarda completa do material. Os negativos seriam extrovertidos por equipamento digitalizador, e as imagens positivadas fariam parte de um banco de dados, estimulando pesquisas sobre a coleção, conforme previa o projeto. A extroversão das imagens, entretanto, esbarrou em sério problema: alguns dos negativos recobriam-se de espessa capa de gordura, à qual se grudava a poeira de sete décadas. Antes de passar ao escaneamento, pois, entendemos como crucial higienizar os negativos, sem o que não teríamos imagens com a qualidade demandada pelo projeto. A higienização traria ainda o benefício de conservar o material físico, e, nesse sentido, foi preciso recorrer ao conhecimento de profissionais da área de conservação e restauro para dar continuidade ao projeto com o devido rigor técnico.

Veio então em nosso auxílio o professor da Escola de Ciência da Informação Dr. René Lommez Gomes, que por sua vez nos introduziu à professora e restauradora do IPHAN Dra. Walmira Costa, além da graduanda em Conservação e Restauração de Bens Culturais Rafaela Viana Fialho, voluntária do projeto. Formou-se assim a equipe do projeto Coleção Vladimiro Zatz, sem cujo empenho não alcançaríamos os resultados ora apresentados. Montado, pois, esse quadro de colaboradores, fizemos nova visita ao porão do Acaiaca, quando a restauradora do IPHAN examinou o estado das placas. Apurada a situação do material, Walmira instruiu limpá-lo e acondicioná-lo adequadamente. Conforme os negativos eram limpos, procedíamos à extroversão das imagens. Um sem-número de retratos então foi se revelando, para mostrar rostos a um só tempo distantes e familiares, rostos que nos impeliam a querer saber a quem teriam pertencido, a que aspirações teriam correspondido, quem afinal teriam se tornado.

## Um pulo no Centro

Em livro sobre fotografia e história, Boris Kossoy adverte que “as imagens trazem apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram e que pretendemos desvendar” (KOSSOY, 2014, p. 31). Para o estudioso, uma fotografia consiste no repositório das muitas operações inerentes a essa imagem, desde a captura, passando pela circulação até o consumo. Em outras palavras, uma foto não é tão-somente o resultado visível na superfície do suporte, mas tudo quanto cerca a sua existência como artefato cultural. Nessa perspectiva, antes de interrogar os retratos da Coleção Vladimiro Zatz, este artigo incursiona pelo cenário belo-horizontino do início dos anos 1950, década de origem dessas imagens e altura em que uma série de profissionais da fotografia fazia do centro da capital mineira o seu ponto preferencial de atuação.

Conforme escreve Ângelo Oswaldo de Araújo Santos, o Centro de BH era onde tudo ia “começar ou acabar na vida da cidade planejada”. No Centro, diz o jornalista, “Tudo parece ágil, veloz, apressado: o pregão dos cambistas e jornaleros, o vaivém dos bondes, a música da flanela dos engraxates, as sirenes das ambulâncias, a pose para os fotógrafos de plantão na calçada de pedra portuguesa” (SANTOS, 2006, p. 13). Oswaldo refere-se à BH dos anos de 1930, mas a observação vale também para a capital mineira em princípios dos anos de 1950, quando fotógrafos ambulantes baseavam-se na região central da cidade para oferecer seus serviços a transeuntes desejosos de guardar imagens de si mesmos andando pelas calçadas da metrópole. Igualmente no Centro se instalavam os lambe-lambes, cujas máquinas de fole cuspiam retratos de revelação rápida, acessíveis aos vian-dantes da Praça Sete, Parque Municipal, Praça Rio Branco, Praça da Estação, Praça Hugo Werneck e Praça Raul Soares. Ainda no Centro, fixavam-se lojas dotadas de cabines com assentos iluminados por holofotes, espelhos no vestibulo e ternos de cabide à escolha dos clientes. Conhecidas como fotoestúdios, essas casas praticavam preços mais elevados que os ambulantes e os lambe-lambes, oferecendo retratos cuja missão primeira era forjar uma imagem ímpar do fotografado, sendo tais imagens caprichosamente retocadas nos intramuros de escuros laboratórios de cheiro acre.

Estamos na década de 1950 e, naqueles idos, o Brasil era palco de acelerada industrialização. Políticas desenvolvimentistas entravam em cena para modernizar a economia de um país até então em boa medida de base rural. Se a superação do subdesenvolvimento urgia andar de par com a promoção do bem-estar social, um Estado incipiente e atravessado por crises movia-se lentamente

a fim de atender demandas elementares de uma sociedade marcada por profunda desigualdade. Leis garantindo direitos trabalhistas puseram-se em prática em plena ditadura Vargas (1937-1945), afinal permitindo o ingresso de milhares de pessoas ao mercado formal de trabalho. Foi então que retratos de identificação estampados em carteiras de trabalho se tornaram obrigatórios a todo brasileiro candidato a uma vaga de emprego, urbano ou rural. A exigência conferiu estatuto de cidadania a uma enorme massa de trabalhadores, além de contribuir para popularizar o retrato fotográfico<sup>3</sup>.

Em que pese servirem para rastreamentos de departamentos de polícia, colaborando para a localização de criminosos reincidentes, e mesmo para a prisão/criação de supostos inimigos políticos da ditadura varguista, os retratos para documentos ganharam circulação também em catálogos de empresas, álbuns de família, cadernetas escolares, “carômetros” estudantis, entre outros. Nesses suportes, os retratos cumprem funções ainda relacionadas à catalogação, aqui, porém, menos com o propósito de funcionar como ferramenta patrulhadora do que de operar como arquivos ativos de memórias, reconhecimentos, afetos. Se o debate sobre os retratos para uso carcerário-policia foi exaustivamente explorado em livros como *O suspeito através das lentes: o DEOPS e a imagem da subversão (1930-1945)* (MAGALHÃES, 2008), este artigo ocupa-se de retratos cuja circulação teria se dado nos âmbitos profissional e privado, aí onde as imagens transcendem a função documental para catalisarem leituras insuspeitadas da acidentada cartografia social de Belo Horizonte, nos anos de 1950.

## Facetas da face

Em meados do século XX, o fotoestúdio Zatz mudava-se do antigo endereço na Praça Sete de Setembro para o subsolo do Cine Acaiaca, esquina de Rua Tamoios com Av. Afonso Pena. Ainda localizada no Centro, a casa oferecia aos belo-horizontinos um cardápio variado de modalidades fotográficas, tendo os retratos para documentos como seu carro-chefe. Nas imagens da Coleção Vladimiro Zatz, confere-se o trabalho de grafite feito pelo estúdio, hoje entregue às artes digitais: linhas de retoque burilavam as faces de modo a parecerem melhores que as de seus donos originais. Legíveis, pois, na emulsão dos retratos do Zatz, marcas úteis em cobrir pontos comprometedores na estética dos fotografados, como também em realçar os contornos de seus rostos. Esculpir faces na emulsão fotográfica era do que se tratava, e a maestria nesse tipo de escultura foi o que

---

BARBOSA, Paulo Roberto de Carvalho; GOMES, Karen Lommez. **Personas sociais: os retratos da Coleção Vladimiro Zatz.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41778>>

tornou o Foto Zatz um ponto muito lembrado quando a ideia era fazer boas fotos para documentos. Por “boa foto”, entenda-se mais que imagens segundo as regras sinaléticas dos Institutos de Identificação, mas imagens que apresentassem o modelo de maneira socialmente palatável, como aponta Kossoy:

[...] o devido retoque final dado pelo fotógrafo no laboratório, após processada a foto – com o objetivo de dissimular rugas, cicatrizes e narizes – exemplifica bem a relação de cumplicidade entre o fotógrafo de estúdio e seus clientes. Uma nova realidade era criada nesta “cirurgia” fotográfica [...] (KOSSOY, 2020, p. 125).

De fato, o que vemos nos retratos para documento é o resultado do acordo firmado entre fotógrafo e modelo para a criação de uma máscara social do segundo, seja qual for a finalidade desse retrato. Tome-se como exemplo fotos destinadas a livros de registro de funcionários, próprios aos ambientes profissionais. O que essas fotos exibem é um outro do indivíduo, resumido ao seu rosto e parte superior do busto. Na vida diária, retratos como esses facultam uma introdução à persona social do cidadão. Dos livros de registro constam, além do retrato, nome, data de admissão, jornada laboral e informações similares. A foto que se pespegará a tal alfarrábio mostra preferencialmente um rosto neutro, destituído de mímica, distante de qualquer ativação muscular. Fundamental para retratos desse gênero é atuar como repositório da seriedade e do comedimento, qualidades desejáveis a uma inserção do(a) retratado(a) no mundo laboral. Conforme o historiador da cultura Hans Belting, “No retrato, a face não é um dado, como a natureza o engendra na fisionomia, mas uma máscara continuamente moldada pelas próprias normas da sociedade” (BELTING, 2019, p. 175).

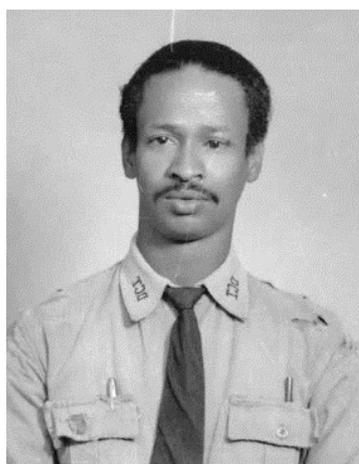


Fig. 1. Carteiro (1952). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

No retrato acima (Fig. 1), um homem ensaia a melhor persona de si. Altivo, demonstra orgulho pela profissão, o ofício de carteiro. Trata-se de cidadão pela casa dos trinta, vestindo o traje de trabalho, um conspícuo uniforme do Departamento de Correios e Telégrafos. O uniforme vai-lhe puído nos ombros, justo onde dependura-se a alça do malote, tantas vezes sobraçado para a entrega religiosa da correspondência. Gravata e canetas presas aos bolsos ajudam a compor a imagem de homem sóbrio, um profissional importante na dinâmica belo-horizontina da época, aquele que faz chegar cartas às mãos de milhares de pessoas. Olhos na lente, leve suor na testa, o homem empresta solemnidade ao personagem de si próprio, capaz de inspirar respeito pela história que traz desenhada na face. Sua foto constará do livro de funcionários dos Correios, lá onde passará à crônica da instituição como um de seus muitos e diletos membros.

No retrato em análise, a roupa é um elemento central, funcionando como signo de pertença do fotografado. Se a intenção é registrar e identificar um tipo profissional, a presença do uniforme convém à inserção do homem na economia interna dos Correios. Conforme o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003), roupas, objetos pessoais e posses operam para vincular indivíduos não só ao seu ambiente laboral, mas a todo um *ethos*, no qual esse indivíduo se inscreve para diferenciar-se dos demais. Em “Gostos de Classe e Estilos de Vida”, Bourdieu afirma que “às diferentes posições nos espaços sociais correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a reatradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 2003, p. 73). Para o sociólogo, práticas, objetos e propriedades formam um modo de expressão do estilo de vida, resultando de um mesmo *habitus*. Por *habitus*, Bourdieu entende “(...) um sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais ele é produto” (BOURDIEU, 2003, p. 73).

A exemplo dos funcionários dos Correios, outros grupos da Coleção Vladimiro Zatz valem-se da indumentária para indicarem aderência aos seus respectivos ambientes de trabalho. É o caso de freiras, párocos, militares, estudantes e enfermeiras, endêmicos na coleção. Nessas categorias, o uniforme é ainda mais evidentemente constitutivo da persona social do fotografado, funcionando quase como uma segunda pele. Já o hábito da freira abaixo (Fig. 2), adverte para uma trajetória consagrada à fé. Tudo no retrato indica a inscrição da religiosa no mundo monástico, que lhe impõe o hábito ocultador de detalhes faciais. Cabelo, orelhas, pescoço restam cobertos pelo capuz, não

havendo lugar para broches ou pendentives, exceção feita a uma medalha com a inscrição IHS (*Jesus Hominum Salvator*), da Companhia de Jesus. Importa a nulificação do eu por meio da armadura que oblitera corpo e cabeça da freira. Mas armaduras funcionam também como escudos, evocando respeito à causa da religiosa, cujo hábito circunscreve seu espaço na sociedade.

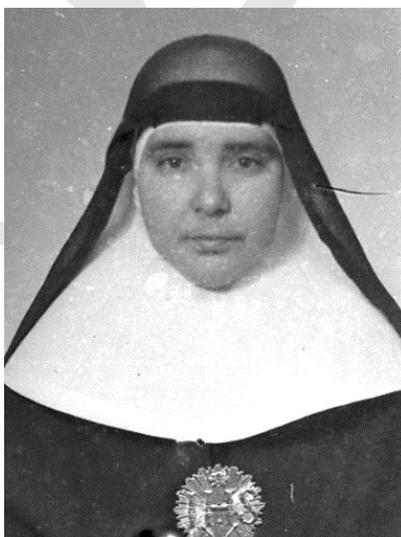


Fig. 2. Freira (1951). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

## Mulher & cia.

No interior de uma sociedade complexa e dividida em classes sociais (de resto, como era a sociedade belo-horizontina nos anos 1950), existe, com efeito, um vasto número de grupos que se apropriam de objetos e práticas a partir de uma lógica interna e específica. Conforme Bourdieu, o gosto pode ser definido como tendência para a apropriação material e simbólica de um conjunto específico de práticas e objetos, que está na base da própria existência do estilo de vida (BOURDIEU, 2003). Esses objetos e práticas afetam, definem e classificam a forma como os indivíduos veem e se relacionam com o trabalho que exercem (manual, intelectual, ou mesmo a não necessidade de trabalhar), com a linguagem, com a casa em que vivem e seus utensílios, com suas vestimentas e acessórios, a própria aparência e o próprio corpo, a alimentação e o uso da bebida, no tipo de lazer, nos hábitos de consumo e assim por diante. De acordo com Bourdieu,

[...] a visão de mundo de um velho marceneiro, sua maneira de gerir orçamento, lidar com o tempo e o corpo, seu uso da linguagem e escolha de roupa estão inteiramente presentes em sua ética de trabalho escrupulosa e impecável, no cuidado e esmero, no bem-acabado e na estética do trabalho pelo trabalho que o faz medir a beleza do seu produto pelo cuidado e paciência que exigiram. *Pars totalis*, cada dimensão do estilo de vida simboliza todas as outras: as oposições entre as classes se exprimem tanto no uso da fotografia e na quantidade e qualidade das bebidas consumidas quanto nas referências em pintura ou música (BOURDIEU, 2003, p. 74-75).

Nesse sentido, acessórios cuja utilização aparentemente tem caráter unicamente estético também trazem em si o papel de tradutores materiais e simbólicos da posição do indivíduo e do grupo social a que ele pertence, frente às condições de existência. O uso de acessórios como joias ou bijuterias como colares, gargantilhas, brincos, anéis e pulseiras para as mulheres, assim como de relógios, gravatas e lenços de bolso para os homens, é notoriamente diverso entre classes sociais, faixas etárias, estado civil e categoria profissional. A análise dos retratos da Coleção Vladimiro Zatz evidencia, com efeito, diferentes recortes no grupo maior formado pelas mulheres. Num recorte definido pela faixa etária, percebe-se que, em geral, as meninas usam escassos acessórios, tais como brincos e delicadas correntes com medalhas. Já às mulheres adultas é permitida maior ornamentação, ainda que diferenciada entre as mulheres jovens e as senhoras.



Fig. 3. Moça (1952). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

Na Coleção Vladimiro Zatz, a categoria que apresenta uso mais extensivo de acessórios, e também a mais vistosa, é a das mulheres jovens e solteiras, em tempo de buscarem pretendentes para matrimônio, provável caso da moça no retrato que se vê acima (Fig. 3). Sem dúvida, não há dados para inferir se se trata de mulher solteira ou casada, uma vez que não é possível verificar presença ou ausência de aliança em seu dedo. De todo modo, lê-se o estado civil da moça nos códigos presentes em sua indumentária: como em outros retratos de mulheres jovens da coleção, há prevalência de acessórios maiores e em maior quantidade. Aqui, grandes brincos em forma de flor pendem das orelhas da moça para associarem-se à gargantilha, também floral, e assim compor o retrato de uma jovem na chamada flor da idade. O exato contrário se dá para as mulheres maduras da coleção, usuárias de acessórios discretos e com *design* semelhante ao das joias clássicas, apontando para a sobriedade e o recato compatíveis com o *status* e a persona de mulher casada, mãe e dona de casa, típicas dos anos 1950.

Seguindo a lógica da escolha diferencial de acessórios conforme a idade e o estado civil da mulher na sociedade belo-horizontina dos anos 1950, as roupas das mulheres mais jovens (as quais assumimos hipoteticamente solteiras) tendem a apresentar características mais ousadas. Nelas, predominam blusas e camisas em tons claros, não raro sem estampas ou padronagens. Quanto à modelagem, em sua maioria encontram-se, para este grupo, blusas de mangas curtas, cobrindo ombros e parte mínima da porção superior dos braços, com grande variedade de golas e de decotes. Decotes que são mais abertos ou profundos que os encontrados nas outras faixas etárias, como decotes ombro a ombro ou aqueles mostrando sutilmente o colo. Em oposição, quando se trata de senhoras de idade, as mangas das camisas, blusas ou casacos tendem a ser longas ou mais próximas dos cotovelos, mostrando o mínimo de pele possível, o mesmo valendo para os decotes. Para esse último grupo etário, a sensualidade é evitada, em favor da comunicação de uma imagem discreta, recatada e maternal, a exemplo do retrato que se vê abaixo (Fig. 4).



Fig. 4. Senhora (1952). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

No que se refere aos homens da Coleção Vladimiro Zatz, é sensível uma maior padronização estética, embora haja diferenciação quanto a grupos etários e atividades laborais. Entre os personagens masculinos, os meninos são claramente diferenciados por camisas de mangas curtas, provavelmente acompanhadas de calças curtas, *shorts* e jardineiras. Garotos mais crescidos, pré-adolescentes e adolescentes vestem-se por vezes como adultos, trajando camisas de mangas compridas e paletó, alguns com os colarinhos abertos sem gravata e outros com gravatas e toda a formalidade possível, como o garoto que se vê abaixo (Fig. 5). Já os homens adultos se apresentam trajados com ternos completos, de tons neutros, passando por claros, médios a escuros, de ombros largos, lapelas grandes e largas, além de gravatas de tamanho regular, com prevalência do modelo de listras transversais. Muitos usam lenços nos bolsos, configurando esmero e autocuidado, calculados para passar a ideia de credibilidade e sobriedade, de serem dignos, honestos e honrados, bons maridos, bons pais ou cidadãos respeitáveis.



Fig. 5. Garoto (1951). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

## Cabelo sim, cabeleira não

O cabelo é outro elemento essencial na construção da persona do indivíduo (como esta pode ser visualmente expressa) e, conseqüentemente, na sua caracterização como membro pertencente a certo subgrupo dentro de um sistema social mais amplo. O cabelo integra o cartão de visitas da pessoa, facilitando o seu acolhimento por pares ou a sua rejeição por indivíduos pertencentes a outros grupos e *status* sociais. No grupo feminino da Coleção Vladimiro Zatz, cabelos soltos e longos são mais encontrados em crianças, uma vez que a inocência infantil não empresta malícia às madeixas colocadas à vista. Já na categoria das moças e mulheres jovens, há a prevalência de cortes curtos, à altura da nuca, regulados à maxila, ao queixo, ou à altura dos ombros, com raras exceções para os cabelos abaixo dos ombros. O ponto em comum é os cabelos estarem presos por discretos grampos, dividindo-se ao meio da cabeça ou de lado, não raro trazendo grandes mechas nas laterais.

Para a maioria dos penteados, em qualquer idade, tanto cabelos lisos quanto naturalmente ondulados e cacheados são tratados por técnicas caseiras ou de salões de beleza a fim de adquirirem um ondulado cuidadosamente modelado. As ondas ganham assim um leve movimento, nunca apontando para o desalinho ou para a sensualidade. Nos retratos de senhoras ou idosas, os cabelos surgem mais presos e discretos: quanto mais avançam em idade, mais as mulheres abdicam de signos de sua própria sexualidade e atratividade. Também mulheres unidas a homens por laços de

matrimônio devem abdicar de ostentar esses signos, sendo respeitáveis, mas ainda atraentes, aos seus maridos na intimidade do lar, embora não para outros homens em ambientes públicos. Desse modo, se diferenciam das jovens que se mostram sedutoras para conseguirem pretendentes, revelando-se aptas a assumirem o papel de esposas tanto quanto o de mães e rainhas do lar.

Os cabelos são tratados de modo semelhante nos retratos masculinos da Coleção Zatz, independentemente da idade, ocupação, classe social e raça. Aparecem cortados bem curtos, sobretudo nas laterais da cabeça, e penteados com esmero para trás ou para o lado, muitas vezes com auxílio do produto Gumex, gel fixador que conferia um brilho polido ao pelame. Não há homens com cabelos médios, longos ou indisciplinados, e franjas maiores ou na testa aparecem apenas em meninos. Nos homens adultos, estas são penteadas para trás formando topetes que, aumentando o topo da cabeça e mostrando a testa, são um código visual de poder e ousadia, caracteres fundamentais na formação da persona masculina. Se os bigodes eram comuns nos anos 1950, não há fotografados que usem barba. A “cara limpa” é o padrão, e mesmo os bigodes são menores e mais ralos do que os que vemos em outros períodos históricos, como se nota no rapaz abaixo (Fig. 6). Se o passado consagrou a imagem de grandes homens de cabelos e barbas longos e desordenados, além de bigodes fartos, nos anos 1950, à imagem dos astros de Hollywood, os homens tinham uma rotina de cuidado com a aparência, buscando transmitir moralidade e retidão de caráter, traduzidos num visual asseado que associava o excesso de pelos ao descuido e à sujeira.

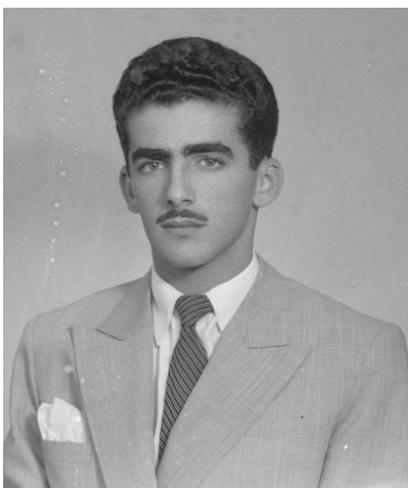


Fig. 6. Jovem (1952). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

## Faces não hegemônicas

O estúdio Zatz guardava entre seus objetivos fazer fotos de qualidade superior, daí seus retratos estarem, à época, entre os mais caros de Belo Horizonte. O que explica o fato de, na Coleção Vladimiro Zatz, não haver tantos retratos de pessoas negras: nos anos de 1950, essa população integrava escalas mais baixas de remuneração, recorrendo menos às fotografias de estúdio, então consideradas artigos de luxo. A pouca presença da população negra nos retratos em análise sugere, ainda, menor empregabilidade formal para negros na década de 1950. Se os retratos para carteira de trabalho deviam, conforme a lei, mostrar uma placa ao pescoço do fotografado, informando a data do seu registro, a maior parte dos retratos com placas, na Coleção Vladimiro Zatz, é de pessoas brancas. E a menor parte, por sua vez, está reservada ao grupo das mulheres negras e pardas.

Com efeito, a correlação entre raça, sexo e fator econômico, observada ainda hoje na sociedade brasileira, era mais expressiva naquela década. Assim, no reduzido conjunto de mulheres negras da Coleção Vladimiro Zatz, os cabelos surgem disciplinados e contidos, presos em coques ou em tranças em torno da parte superior da cabeça. Considerando as roupas usadas pelas mulheres negras e pardas, em comparação às das mulheres brancas (amarelas e indígenas não são encontradas na amostra), é possível perceber que a base estética se assemelha. Entretanto, verifica-se um fator diferencial na simplicidade dos tecidos, que parecem ter menos fios em sua constituição e ser de menor custo. As modelagens seguem as mesmas linhas gerais, embora mais simplificadas e desconstruídas, com recortes e detalhes menos intrincados. Tudo isso indica, simultaneamente, uma indumentária mais acessível financeiramente, além de mais apropriada a modalidades de trabalho mais intensas e jornadas mais prolongadas. A tendência se repete em relação aos acessórios, que também aparecem mais simples e em menor quantidade, como se nota pelo delicado colar no pescoço da moça no retrato abaixo (Fig. 7).



Fig. 7. Moça (1952). Fonte: Coleção Vladimiro Zatz.

De fato, o Censo Demográfico de 1950 informa que a participação das mulheres no mercado formal de trabalho do período era reduzida, se comparada à dos homens (IBGE, 1956). Segundo o Censo, a maioria das mulheres desempenhava então trabalhos considerados subalternos, sendo classificadas como “trabalhadoras por conta própria”, ou “empregadas”, quase nunca como “empregadoras” (IBGE, 1956). Elas somente se destacam em relação aos homens no quantitativo de uma determinada categoria ocupacional, o setor de prestação de serviços, além do trabalho doméstico não remunerado. Em resumo, seja no ambiente rural ou urbano, a presença dos homens no mercado formal de trabalho supera, em muito, a das mulheres. Estas estavam majoritariamente ocupadas nas atividades domésticas, como cuidar da casa, da comida, das roupas, do marido e dos filhos. Enfim, a moralidade ligada aos códigos visuais da indumentária feminina, considerando os fatores de faixa etária e estado civil, alinhava-se à cultura machista dos anos 1950.

## Legião de máscaras

No curso do projeto Coleção Vladimiro Zatz, examinamos 360 retratos em que se instalaram 360 biografias, algumas das quais ainda em andamento. Este artigo principiou perguntando quem foram essas pessoas, que destino mereceram, que caminhos trilharam, perguntas para as quais não encontramos respostas: é impossível chegar à sina dessa gente partindo apenas de seus rostos, como se apresentam na coleção. Daí que nos pareceu caminho mais produtivo analisar informa-

ções visuais que as imagens trazem, para além dos rostos. A mais evidente dessas informações está, sem dúvida, na roupa, mas também nos acessórios, cabelos, bigodes. Eis, nesses signos de pertencimento, marcas de significação extensíveis a outros indivíduos da mesma geração, e não por menos: retratos para documentos falam mais do mundo em que viveram as pessoas do que de suas biografias, a maior parte das quais precipitada no oblívio. Ao cabo deste projeto, os retratos da Coleção Vladimiro Zatz colaboraram para fornecer um vislumbre da sociedade belo-horizontina a meados do século XX, marcada por severas desigualdades, visíveis já no modo como as pessoas se vestem e se adornam.

Cumprir dizer, finalmente, que, na cabine de um fotoestúdio, o indivíduo permite-se ser outro, os signos visuais colaborando decisivamente nisso. Enfeitadas e trajando roupas diversas, mulheres ensaiam diferentes personagens, conforme os muitos estágios de suas vidas; barbeados e com cabelos empastados, rapazes posam como se aptos a integrar o firmamento hollywoodiano; envergando ternos elegantes, homens pobres iludem galgar degraus de uma escala social por vezes inamovível. Ao lidarmos com retratos, pisamos em território movediço: aqui, rosto e máscara se confundem, e, se um indivíduo representa o papel que lhe é ditado pela sociedade, esse papel pode ser efêmero, provisório e até mesmo falseado, para registro da câmera. Indo mais além, as pessoas dessas fotos podem também expressar aquilo que lhes sopra aos ouvidos a subjetividade, pois esta não se ausenta completamente do espaço do retrato, mesmo o retrato para documentos. O que vemos nesses retratos, afinal, é um território indistinto entre realidade e representação, facultado pela ambiguidade própria do registro fotográfico.

Se a fotografia tem a notória capacidade de passar-se por fiduciária do real, tem também o condão de trair imaginários. Segundo Kossoy, uma fotografia esconde realidades não visíveis em sua superfície: descascada em suas camadas, é capaz de revelar surpreendentes sentidos ocultos (KOSSOY, 2016, p. 135). De fato, quando nos fotografamos, fazemos *selfies*, *portraits*, retratos 3x4, em geral esperamos que a emulsão fotográfica (ou os *pixels*) colabore na construção de personagens melhores de nós mesmos. Assim é que os rostos da Coleção Vladimiro Zatz voltam a nos interrogar: essas pessoas foram aquelas com que se parecem nos retratos, ou ensaiaram outras personas, por algum motivo tendo abandonado as anteriores? Difícil saber, e, de novo, se não alcançamos as

trajetórias das pessoas desses retratos, trajes, cabelos e acessórios dizem muito da persona que assumiram, seja essa a imposta pela conjuntura social, seja aquela ditada por insondáveis forças internas.

Ora, pessoas são mutáveis, tanto quanto rostos: não há um eu definitivo, do mesmo modo que não há rosto sempre igual. Uma pessoa não é tão-somente o rosto que os documentos mostram, e a prova maior disso reside na necessidade de os aparatos burocráticos a todo momento atualizarem as fotos e os sistemas de identificação. Nesse sentido, chegamos ao fim deste texto para constatar que o que fizemos ao longo do projeto Coleção Vladimiro Zatz foi nos aproximar, tanto quanto possível, de artefatos (os retratos) que vivem no intervalo entre sonho e prova, o intervalo mesmo em que vivem as máscaras. Ou, como nota Hans Belting em alentado estudo sobre o rosto, “Ao contemplarmos uma ‘verdadeira imagem’ (...), nunca vemos um rosto autêntico, mas um seu substituto ou, se preferirmos, uma máscara.” (BELTING, 2019, p. 277).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Michele Abreu; SOUZA, Françoise Jean de Oliveira. **Fotógrafos lambe-lambe**: retratos do ofício em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura/Dir. Patrimônio Cultural, 2011.
- BARBOSA, Paulo R. de Carvalho. **Crônicas do cinematógrafo**: escritos sobre cinema e fotografia. Belo Horizonte: Relicário, 2018.
- BELTING, Hans. **Faces**: uma história do rosto. Lisboa: KKYM, 2019.
- BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 73-111.
- CAMPT, Tina *et al.* **Imagining the everyday life, engagements with vernacular photography**. New York: Steidl, 2020.
- CHÉROUX, Clément. **La fotografia vernácula**. México: Ediciones Ve, 2014.
- HARAZIM, Dorrit. **O instante certo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico Brasileiro de 1950. Rio de Janeiro: IBGE, 1956. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/?view=detalhes&id=767>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.
- KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.
- LUBAR, Steven. **Inside the Lost Museum: Curating, Past and Present**. London: Harvard University Press, 2017.
- MAGALHÃES, Fernanda Torres. **O suspeito através das lentes**: o DEOPS e a imagem da subversão (1930-1945). São Paulo: Humanitas, 2008.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2022.
- SANTOS, Ângelo Oswaldo de Araújo. **Praça 7**: o coração da cidade. Belo Horizonte: Conceito, 2006.
- WALLIS, Brian *et al.* (org.). **The Order of Things**: Photography from the Walther Collection. New York: Steidl, 2015.

## NOTAS

- 
- 1 A fotografia vernácula é um tipo de fotografia que costuma não receber o estatuto de arte, mas que compõe a grande maioria dos registros fotográficos produzidos em qualquer tempo. Por seu caráter utilitário, fotos de família, fotos para cartões postais, fotos de feiras populares e retratos para documentos são vistas como desprovidas de valor social, ao contrário das fotografias de arte, em geral abrigadas em museus e galerias. Mais sobre o assunto em *La fotografía vernácula* (CHÉROUX, 2014).
  - 2 Conferir o artigo: Foto Zatz: visita a uma fábrica de faces, in: *Crônicas do cinematógrafo: escritos sobre cinema e fotografia* (BARBOSA, 2018).
  - 3 Mais sobre o assunto em *O clique único de Assis Horta* (HARRAZIM, 2016, p. 37-38).

# A formação em Arte na Região Norte do Brasil: os desafios da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado

*Educación en Arte en el Norte de Brasil: los desafíos del Posgrado Strictu Sensu a nivel de Maestría*

*Education in Art in the North of Brazil: the challenges of Strictu Sensu Graduate Studies at the master's level*

Leila Adriana Baptaglin

Universidade Federal de Roraima

E-mail: lab251084@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8137-0913>

Vilso Junior Chierentin Santi

Universidade Federal de Roraima

E-mail: vjrsanti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0970-6459>

## RESUMO:

Esta investigação buscou compreender os desafios e abordagens do/no contexto da Pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado em Artes na Região Norte do Brasil. Para isso foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa – a partir de um estudo documental no Portal da CAPES-Sucupira; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e nos portais dos Programas *strictu sensu* das Instituições de Ensino Superior Públicas Federais (IESPF) da Região Norte que mantém Programas na área de Artes. Foram analisadas 79 dissertações defendidas entre os anos de 2017-2021 no Programa de Pós-graduação em Artes (UFPA). Com a análise evidenciamos que na Região Norte há poucos Programas, resultando em

---

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SANTI, Vilso Junior Chierentin. A formação em Arte na Região Norte do Brasil: os desafios da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.40532>>

parcos recursos humanos formados e inúmeras formas de acessar o conhecimento, invisibilizadas.

**Palavras-chave:** *Arte. Região Norte. Pós-graduação strictu sensu.*

RESUMEN:

Esta investigación buscó comprender los desafíos y enfoques de/en el contexto del posgrado *strictu sensu* – Maestría en Artes en la región norte de Brasil. Para ello, se realizó un abordaje cualitativo – a partir de un estudio documental en el Portal CAPES-Sucupira; en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES; y, en los portales de los Programas *strictu sensu* de las Instituciones de Educación Superior Públicas Federales (IESPF) de la Región Norte que mantienen Programas en el área de los Arts. Se analizaron 79 disertaciones defendidas entre los años 2017-2021 en el Programa de Posgrado en Artes (UFPA). Con el análisis mostramos que en la Región Norte existen pocos Programas lo que resulta en escasos recursos humanos capacitados e innumerables formas de acceder al conocimiento, invisibilizadas.

**Palabras clave:** *Arte. Región del Norte. Posgrado strictu sensu.*

ABSTRACT:

This investigation sought to understand the challenges and approaches of/in the context of postgraduate *strictu sensu* – master's in arts in the northern region of Brazil. For this, a qualitative approach was carried out – based on a documental study on the CAPES-Sucupira Portal; in the Catalog of Theses and Dissertations of CAPES; and, in the portals of the Programs *strictu sensu* of the Federal Public Higher Education Institutions (IESPF) of the North Region that maintain programs in Arts. From this, 79 dissertations defended between the years 2017-2021 in the Graduate Program in Arts (UFPA) were analyzed. With the analysis we show that in the North Region there are few programs resulting in scarce trained human resources and countless ways to access knowledge, made invisible.

**Keywords:** *Art. North Region. Postgraduate strictu sensu.*

## Apresentação

O presente projeto de pesquisa busca compreender os desafios e abordagens do/no contexto da Pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado em Artes na Região Norte do Brasil. Esta investigação surge por inquietações pessoais e profissionais dos pesquisadores vinculados a essa proposta. Como atuamos em nível de Pós-graduação na Região Norte, passamos a sentir a necessidade de compreender melhor os processos de construção, desenvolvimento e permanência destes Programas.

Em investigações já realizadas, como as do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério da Ciência Tecnologia, Inovação e Comunicações (2019)<sup>1</sup>, os estados brasileiros da Região Norte concederam apenas 1,5% dos títulos de doutorado e 3,3% dos títulos de mestrado ao que se refere a todas as áreas de conhecimento. Esses dados ampliam a necessidade de um olhar mais acurado para a realidade da Pós-graduação nos estados do Pará, Amazonas, Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre e Amapá. Verificamos que também já é evidenciado o protagonismo do Pará nas iniciativas da Pós-graduação.

Desta forma, cabe ressaltar o perfil do profissional docente que atua na Pós-graduação na Região Norte. Muitos destes docentes são oriundos ou tiveram suas formações (Mestrado, Doutorado e/ou Pós-doutorado) em outras regiões do país, o que é explicado pela baixa existência de Programas na Região Norte. É neste contexto que buscamos apresentar os principais desafios dos profissionais doutores que atuam na Região Norte do Brasil, na busca de concretar uma reflexão coordenada em torno do binômio formação/atuação e da necessidade de uma ação transformadora no âmbito da educação nestes contextos.

---

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SANTI, Vilso Junior Chierentin. **A formação em Arte na Região Norte do Brasil: os desafios da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.40532>>

Em nosso caso, profissionais docentes da Pós-graduação atuando na Região Norte do Brasil, em um contexto fronteiriço, é eminente pensarmos nas especificidades contextuais e nos desafios que passam ao percorrer esses territórios a fim de apresentarmos algumas discussões e encaminhamentos para fortalecer e ampliar a formação/atuação dos profissionais docentes da Pós-graduação na Região Norte do Brasil, aqui em especial, no nível de formação em Mestrado na área de Artes.

## Metodologia

Na construção metodológica da presente pesquisa destacamos que a proposta articulou uma investigação de abordagem qualitativa – a partir de um estudo documental no Portal da CAPES-Sucupira<sup>2</sup>; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>3</sup>; e nos portais dos Programas *strictu sensu* das Instituições de Ensino Superior Públicas Federais (IESPF) da Região Norte do Brasil que mantêm Programas na área de Artes.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), tem características muito próximas a pesquisa bibliográfica. Contudo, sua diferença estrutura-se a partir da natureza das fontes tendo em vista que a pesquisa documental receberá um tratamento analítico a partir do objetivo da investigação. Assim, nesta proposta direcionamos o olhar para os dados que constam no site da CAPES e nos documentos institucionais dos Programas de Pós-graduação para assim procedermos o processo de análise de tais dados, tendo em consideração os interesses desta investigação. Destacamos que, além do acesso e conferência do que consta nos sites, encaminhamos a sistematização do que encontramos para as coordenações dos Programas de Pós-graduação para que nos confirmassem os dados.

Nesta etapa da investigação priorizamos os dados da área das Artes. Contudo, na sequência, objetivamos ampliar a pesquisa para outras áreas de conhecimento. Destacamos, ainda, que a análise foi realizada a partir da Região Norte do Brasil, tendo em vista esta ser a zona de atuação dos pesquisadores, mas também, e principalmente, pela ainda incipiente existência de Programas de Pós-graduação nesta região.

Realizaremos uma investigação no Portal da CAPES-Sucupira para identificar os Programas brasileiros de Pós-graduação *strictu sensu* na área de Artes e, na sequência, localizamos aqueles implantados nos estados pertencentes à Região Norte do Brasil. Com sua identificação, partimos para a verificação do Portal de Teses e Dissertações da CAPES e para os portais das IESPF que abrigam tais Programas.

A partir deste mapeamento, realizamos uma investigação sobre a criação, o estado de atuação, as suas Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa; o número de docentes, discentes e egressos. Estes dados sinalizam o contexto em que cada programa de Pós-graduação se encontra e, principalmente, os desafios que foram e estão sendo vivenciados para o desenvolvimento de suas atividades. Destacamos ainda que, pelo número de pesquisas e pela diferença de propostas, optamos por fazer um recorte, nesta investigação, priorizando as dissertações na área das Artes, deixando as teses para outro momento de análise.

Assim, depois de estabelecido o recorte do corpus de análise, realizamos a Análise de Conteúdo e estruturamos suas Categorias de Análise, conforme os pressupostos de Bardin (2006). Para isso, passamos pela etapa da pré-análise, onde realizamos uma leitura flutuante das dissertações. Depois, pela exploração do material, e, posteriormente, iniciamos sua codificação e categorização, estabelecendo as unidades temáticas de registro. Com essa etapa consolidada, realizamos a pertinente categorização do material. Dentre as categorias estabelecidas, as que foram analisadas para este relato são: Sujeito/Objeto de investigação; e Metodologia.

Essa aproximação analítica nos proporcionou um melhor entendimento sobre as propostas de investigação que vêm sendo desenvolvidas na área das Artes na Região Norte do país, suas principais abordagens e desafios mais proeminentes.

## Referencial Teórico

Ao trabalharmos com as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, temos que contextualizar seu processo de construção e consolidação. Em torno de 1808, as IES, no Brasil, começam suas atividades com um olhar baseado no modelo napoleônico, voltadas ao ensino profissionalizante.

Somente em 1920 é que temos a criação da Universidade do Rio de Janeiro, após tentativas contrárias à orientação governamental, que não foram bem-sucedidas, como a Universidade de Manaus (1911), a Universidade de São Paulo e do Paraná (1912) (CUNHA, 1986).

Contudo, mesmo envoltas por algumas tentativas, é somente em 1951, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se tornam efetivas as estratégias de formação e pesquisa de e nas universidades brasileiras (MOROSINI, 2009).

A partir daí, vários marcos regulatórios como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn) passam a normatizar os processos de ensino no Brasil. Na década de 1990, a educação superior se expande, assume novas regulamentações e amplia suas modalidades de ensino – inclui o Ensino Profissionalizante e a Educação a Distância.

Neste sentido temos, conforme a LDBEn n. 9.394/96, que o Sistema Educacional Brasileiro se organiza com a seguinte estruturação: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Educação Profissional e Tecnológica (Ensino Técnico, Tecnológico e Graduação Tecnológica); Educação de Jovens e Adultos; e Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação).

No que tange ao Ensino Superior, temos que as Universidades Federais, ainda que em menor número, são as que apresentam mais vagas e mais alunos matriculados no Brasil, representando a importância das IESPF para a educação Brasileira.

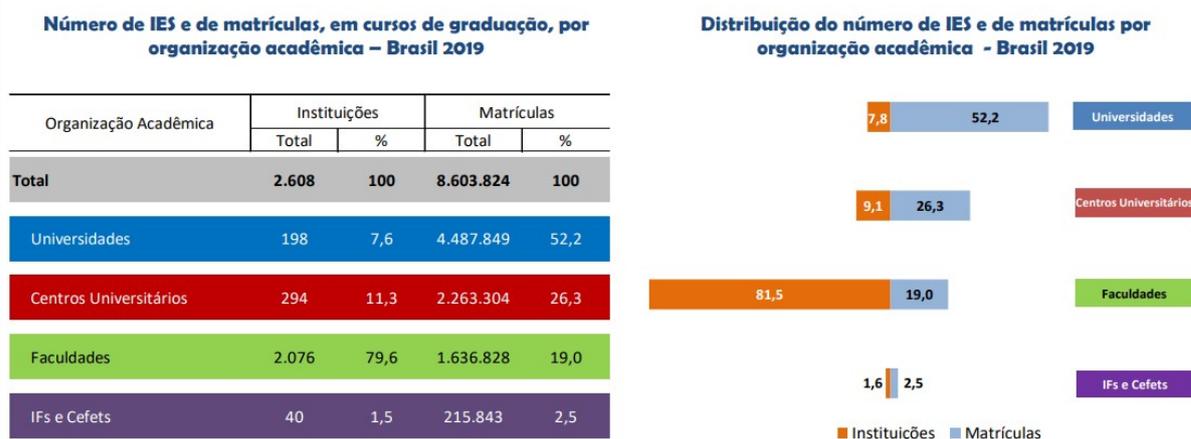


Gráfico 1. Matrículas em Universidades Federais no Brasil. Fonte: Censo da Educação Superior (2019).

Apesar da história recente do Ensino Superior no Brasil, já temos dados significativos que apontam os avanços principalmente no que tange ao século XXI. Muito embora, em um olhar específico para a Região Norte do Brasil, *lócus* desta pesquisa, parece que ainda temos um caminho extenso para ser trilhado, principalmente em um comparativo com as demais regiões do Brasil. Contudo, é perceptível que na Região Norte, mais que em outras regiões, cresce a importância das IESPF para a operacionalização das políticas públicas de qualificação docente, conforme dados dos gráficos 2 e 3:

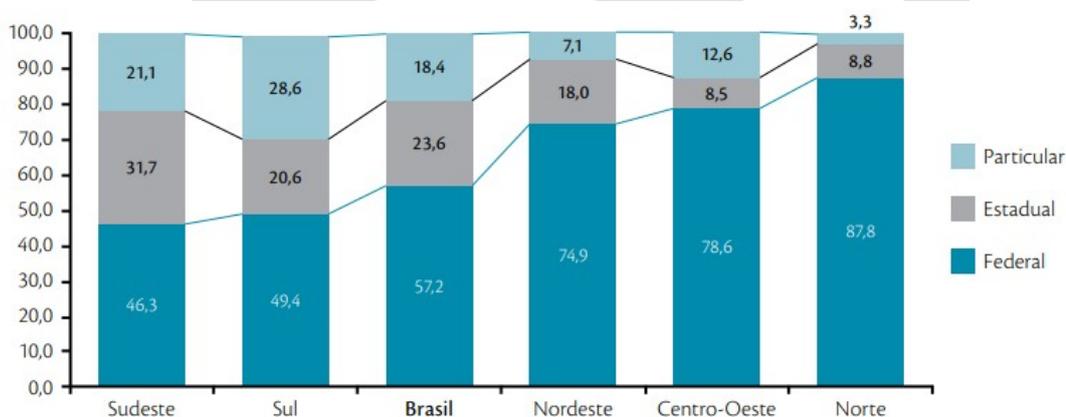


Gráfico 2. Número de mestrados, por natureza jurídica (2014). Fonte: CGEE. Mestres e doutores (2015).

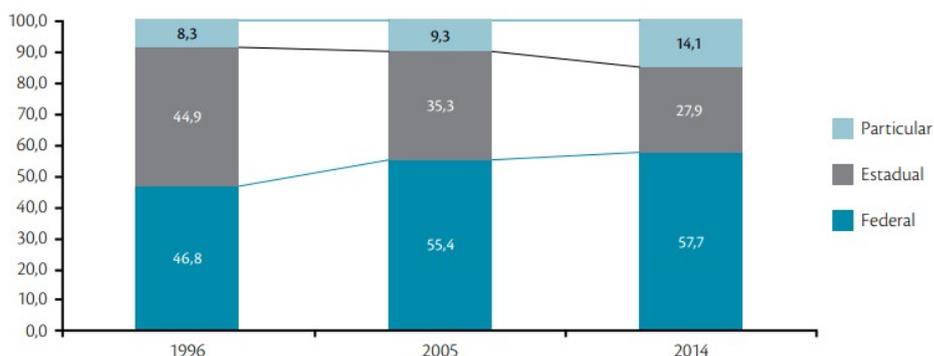


Gráfico 3. Número de doutorados, por natureza jurídica (2014). Fonte: CGEE. Mestres e doutores (2015).

Destacada a importância das IESPF na Região Norte do Brasil, fica evidente também o longo caminho a ser trilhado pela região, tendo em vista o que nos mostra os dados da Plataforma CAPES-Sucupira de 2021, em relação ao número de cursos de Pós-graduação no país.

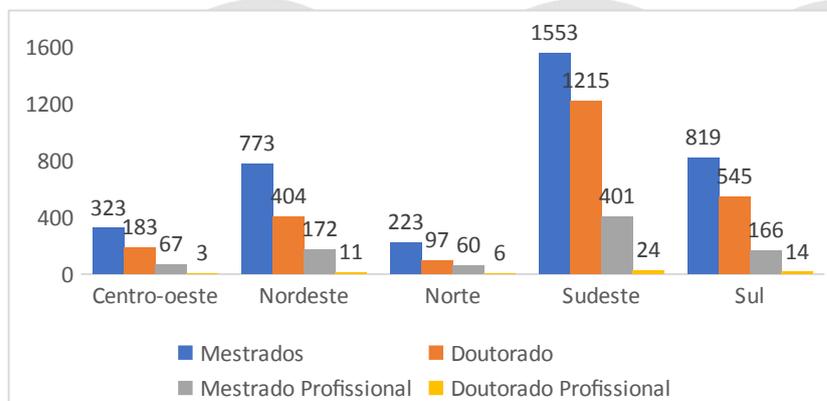


Gráfico 4. Número de Cursos de Pós-graduação no Brasil. Fonte: Gráfico elaborado com os dados contidos na Plataforma CAPES-Sucupira (2021).

De maneira ainda mais específica, temos que, na área de Artes, dos 107 Cursos de Pós-graduação em funcionamento no país, apenas 3 estão situados em estados da Região Norte do Brasil, sendo eles vinculadas às Universidades Federais do Acre e do Pará.

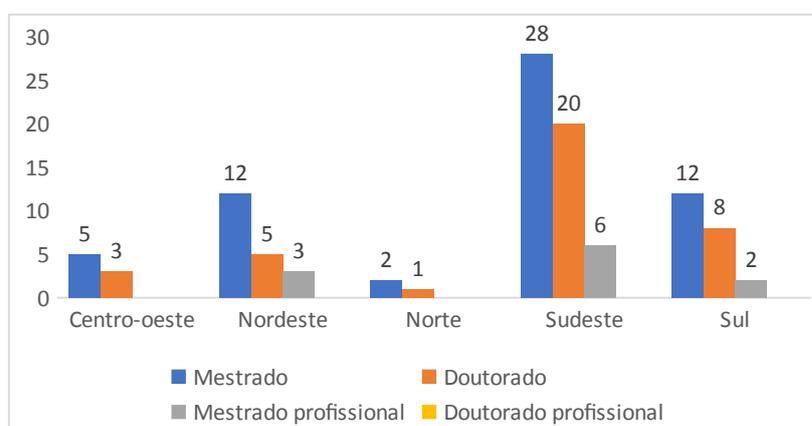


Gráfico 5. Número de Cursos de Pós-graduação na área de Artes no Brasil. Fonte: Gráfico elaborado com os dados contidos na Plataforma CAPES-Sucupira (2021).

Como vimos, os dados referentes à Pós-graduação *strictu sensu* na Região Norte do Brasil, consolidados pela Plataforma CAPES-Sucupira, demonstram um panorama preocupante. Permeada por especificidades territoriais, fronteiriças, históricas e étnicas, a Região Norte do Brasil carece ainda de investimentos na formação de recursos humanos e ocupa a lanterna nos indicadores de desenvolvimento educacional.

Desta forma, cremos que a possibilidade de efetivação de uma pesquisa capaz de colaborar com um olhar contínuo para essas especificidades e apontar os desafios desse contexto – suas potencialidades, fragilidades e provocações – é algo ímpar e indispensável de ser executado a fim de que possamos, diante das intempéries, ampliar os horizontes formativos na Região Norte do Brasil.

## **Análise**

A fim de problematizar e compreender os desafios e abordagens do/no contexto da Pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado em Artes na Região Norte do Brasil a referida investigação partiu do levantamento das dissertações e teses produzidas pelos Programas credenciados no país; e, após, para a conferência e complementação dos dados coletados, cotejou essas informações com dados do *site* dos Programas. Em alguns casos também recorreu ao contato por e-mail com as coordenações para complementação das informações. Tais dados foram coletados no segundo semestre de 2021.

Nesse momento de análise, com o foco na área das Artes, nos debruçamos sobre os dados da investigação para apontar os desafios e as abordagens predominantes, evidenciadas nos relatórios de pesquisa produzidos no âmbito da Pós-graduação em Artes da Região Norte do Brasil. Começamos constatando que a Região Norte do Brasil apresenta apenas 3 (três) cursos *strictu sensu* na área das Artes, concentrados em 2 (dois) Programas de Pós-graduação credenciados, sendo eles: 1) o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – UFAC (Mestrado)<sup>4</sup>; 2) o Programa de Pós-graduação em Artes – UFPA (Mestrado); 3) o Programa de Pós-graduação em Artes – UFPA (Doutorado)<sup>5</sup>.

Para este recorte optamos por trabalhar primeiro com os Programas de Pós-graduação em nível de mestrado em Artes. Sendo assim, analisaremos as produções realizadas nos cursos de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFAC) e do Programa de Pós-graduação em Artes (UFPA).

O Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFAC) está vinculado à área básica das Artes, tendo iniciado suas atividades no ano de 2019. O curso ainda não apresenta dissertações defendidas e consta no sistema da CAPES como “em processo de reconhecimento”. O programa conta com a área de concentração nas “Artes Cênicas”, tendo como linhas de pesquisa: Linha 1) Teoria e Prática das Artes Cênicas; e Linha 2) Artes Cênicas e Educação. O Programa ofertou, nos anos de 2019 e 2020, o total de 10 vagas para ingresso. Estes alunos estão vinculados a um grupo de 10 professores.

O Programa de Programa de Pós-graduação em Artes (UFPA) conta com o Mestrado e Doutorado. Seu curso de Mestrado foi o primeiro na área de Artes criado/implementado na Região Norte, no ano de 2008/2009 e está avaliado pela CAPES com conceito 4. Esta nota/avaliação viabilizou a criação/implementação do seu curso de Doutorado em 2015/2016. Ambos os cursos contam com a área de concentração “Artes”, tendo como linhas de pesquisa: Linha 1) Poética e Processos de Atuação em Artes; Linha 2) Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes; e Linha 3) Memórias, História e Educação em Artes. O programa tem 12 professores permanentes e 9 professores colaboradores que dão suporte às atividades do mestrado e do doutorado. No PPG Artes da UFPA, entre os anos de 2011 e 2021, ao todo tinham sido defendidas 253 dissertações de mestrado. Destacamos, ainda, que em média foram ofertadas de 15 a 25 vagas neste período.



Gráfico 6. Número de dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Artes – UFPA (Mestrado) entre os anos de 2011 e 2021. Fonte: Elaboração dos autores com fonte no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no site do Pós-graduação em Artes – UFPA (Mestrado).

A partir dessa descrição dos Programas, partimos para esmiuçar o olhar qualitativo em relação às dissertações defendidas entre os anos de 2017 e 2021. Contabilizamos nesse período 79 dissertações. Destas, 21 estão vinculadas a Linha 1) Poéticas e Processos de Atuação em Artes; 32 vinculadas a Linha 2) Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes; e 26 vinculadas a Linha 3) Memórias, Histórias e Educação em Artes.

Com o material coletado acionamos, a partir das etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), duas categorias principais, quais sejam: 1) Sujeito/Objeto de investigação; e 2) Metodologia.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TÓPICOS-GUIAS
Sujeito/Objeto de investigação	Artes Cênicas/Teatro/Performance/Território/Moda (27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo criativo Artes Cênicas/Performance;</li> <li>• Investigação cênica grupos populares/memória/história corpográfica;</li> <li>• Etnocenologia;</li> <li>• Ensino Artes Cênicas;</li> <li>• Arte Circense;</li> <li>• Dança/Performance.</li> </ul>
	Artes Visuais/Fotografia/Gravura/Desenho/Cerâmica (22)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos criativos;</li> <li>• Memória/História – registro;</li> <li>• Educação;</li> <li>• Arte Urbana.</li> </ul>
	Filme/Cinema/Documentário/Animação (8)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cinema e suas interlocuções;</li> <li>2. Processo criativo – Documentários/Filmes.</li> </ol>
	Música (15)	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Educação Musical;</li> <li>4. Processo criativo musical;</li> <li>5. Etnomusicologia;</li> <li>6. Etnografia;</li> <li>7. Música/Performance.</li> </ol>
	Dança (7)	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Processo criativo da dança;</li> <li>9. Dança com as necessidades especiais;</li> <li>10. Dança/Artes Cênicas.</li> </ol>
Metodologia	Estrutura acadêmica (54) Memorial/processo criativo (25)	

Quadro 1. Categorias e subcategorias de análise. Fonte: Elaboração dos autores.

Na categoria 1) Sujeito/Objeto de investigação, direcionamos nosso olhar para o que está sendo investigado na área das Artes na Região Norte, adentrando nas especificidades das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança). Nesta investigação incluímos a subcategoria Filme/Cinema/Documentário/Animação, embora conceitualmente entendamos que se vincula a área das Artes Visuais.

Ao adentrarmos na análise da subcategoria Artes Cênicas/Teatro/Performance/Território/Moda, encontramos 27 dissertações.

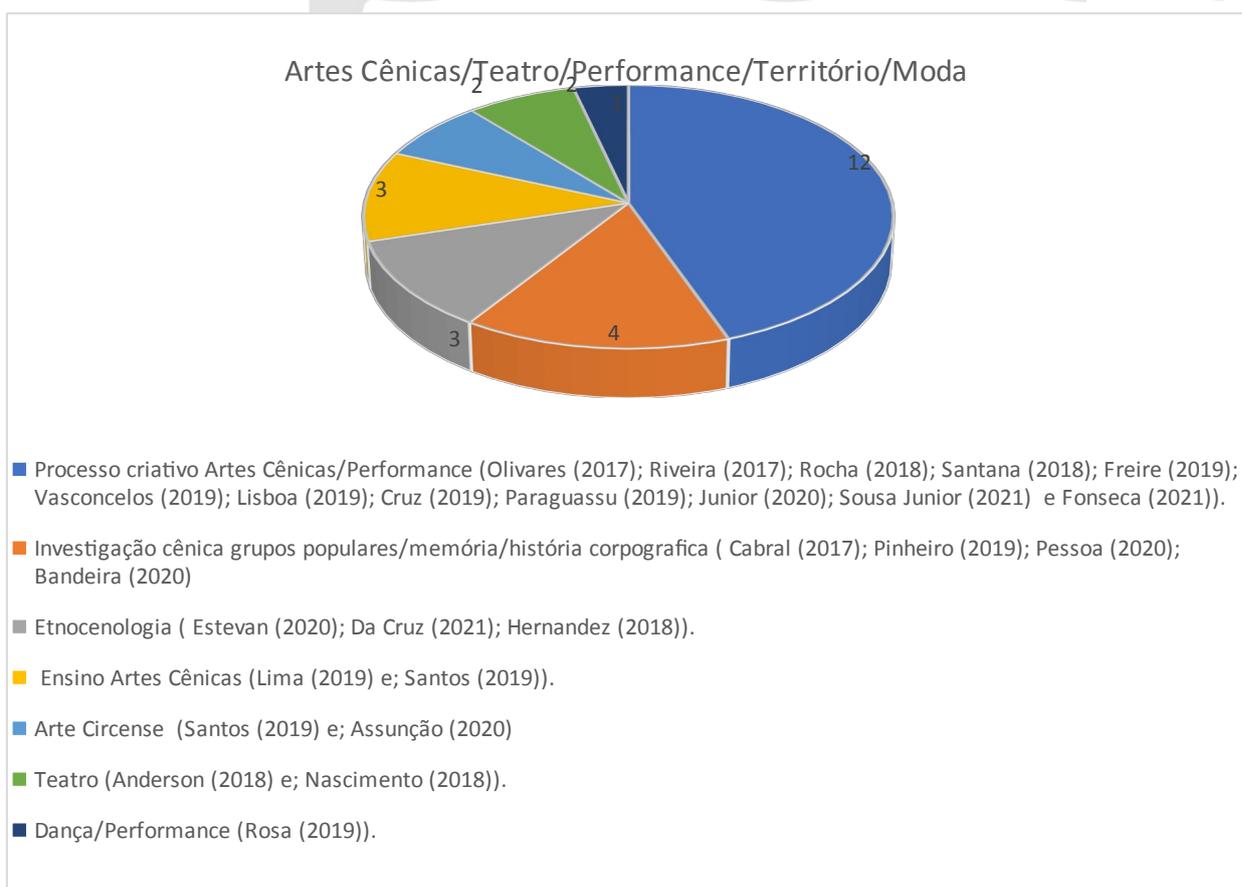


Gráfico 7. Subcategoria Artes Cênicas/Teatro/Performance/Território/Moda. Fonte: Elaboração dos autores.

Dessas dissertações, temos 12 que abordam questões vinculadas ao tópico-guia *Processo criativo Artes Cênicas/Performance*, que nos mostra os estudos vinculados ao processo criativo artístico desenvolvido pelo artista/pesquisador.

É nesse cenário que Salles (2006) nos lembra que os documentos de criação do artista, que envolvem diários, anotações, rascunhos, projetos, roteiros são acionados para que na relação entre esses registros e a obra entregue ao público se concretize um pensamento em constante movimento.

Em consonância com esse olhar para a sua construção artística, Rivera (2017); Santana (2018); Freire (2019); Cruz (2019); Paraguassu (2019); Souza Junior (2021) e Fonseca (2021) desenvolvem investigações pautadas no processo de investigação de sua poética artística apresentando, em sua dissertação, um percurso criativo de seu corpo e de suas obras.

Já Olivares (2017), Rocha (2018) e Santos Junior (2020) desenvolvem um olhar para o processo criativo de outros sujeitos apresentando as especificidades do trabalho e a forma como esses sujeitos constroem sua poética artística. E, Vasconcelos (2019) e Lisboa (2019), apresentam um olhar para o cenário, para os processos investigativos da composição artística cênica, dando destaque para outros elementos que não somente o artista/ator. Estas últimas investigações repercutiram em estudos que foram utilizados em suas produções artísticas/acadêmicas.

No tópico-guia *Investigação cênica grupos populares/memória/história corpográfica*, identificamos um processo de articulação com a história/memória dos artistas. Cabral (2017) trabalha com a corpografia do Povo Mëbêngôkré; Pessoa (2020) investiga o percurso poético de três atrizes contadoras de histórias na cidade de Belém; Bandeira (2020) adentra no conceito de corpo performático do negro da diáspora; e Pinheiro (2019) mostra a obra de arte/vida como uma extensão da existência poética e da busca de si. Estas investigações pautam-se em um olhar para distintos sujeitos que permeiam a história contemporânea da arte em seus contextos.

No tópico-guia referente à *Etnocenologia*, aparecem os estudos de Hernandez (2018), Estevan (2020) e Da Cruz (2021). Nesses trabalhos a Etnocenologia nos é apresentada como a etnociência dos estudos das Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados. Assim, os

autores desenvolvem investigações que se pautam nas construções das práticas artísticas articuladas à determinados contextos sociais. Bião (2011) é uma das grandes referências apresentadas por estes autores nos estudos da etnocenologia na Performance.

No tópico-guia referente ao *Ensino Artes Cênicas*, temos os estudos de Lima (2019), Santos (2019) e Modesto (2020), que articulam os processos de ensino-aprendizado em espaços formais e não formais. Verificamos nessas produções estratégias que vinculam o cultural com o educacional.

Ao tratar da *Arte Circense*, encontramos os estudos de Santos (2019) e Assunção (2020), que apresentam um olhar para o treinamento e as distintas modalidades circenses e seu processo de aprendizado. Já na subcategoria *Teatro*, Anderson (2018) e Nascimento (2018) acionam a perspectiva teatral, adentrando na análise de um espetáculo e no trabalho com teatro de bonecos.

No último tópico-guia *Dança/Performance*, aparece exclusivamente o trabalho de Rosa (2019), que articula a perspectiva da performance com a dança de salão, realizando uma interlocução entre os campos de conhecimento e as perspectivas educacionais.

A partir da análise do conjunto desta categoria, evidenciamos olhares bastante abrangentes que transitam por diferentes perspectivas teórico-metodológicas e que dão visibilidade ao que tem sido produzido na Região Norte em termos acadêmico/artísticos na área das Artes Cênicas/Teatro.

Na subcategoria Artes Visuais/Fotografia/Gravura/Desenho/Cerâmica, encontramos 22 dissertações.

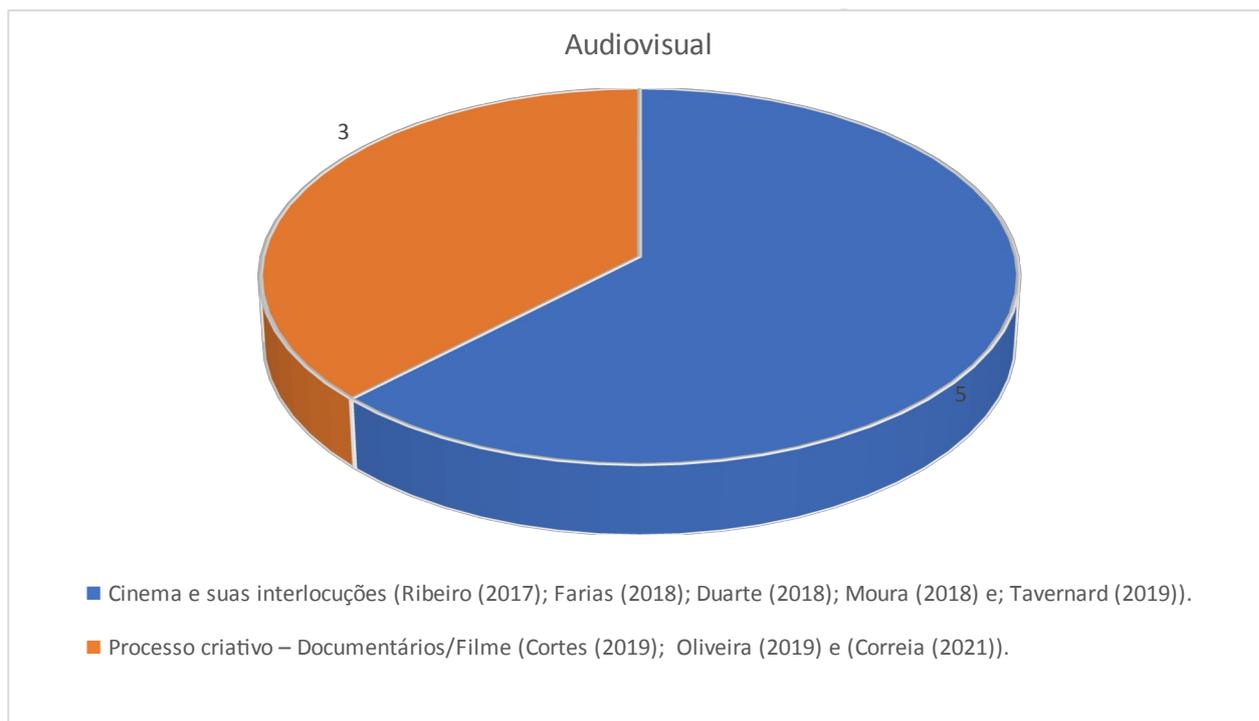


Gráfico 8. Subcategoria Artes Visuais/Fotografia/Gravura/Desenho/Cerâmica. Fonte: Elaboração dos autores.

Destas 22 dissertações, temos 13 que se vinculam a propostas que discutem *Processos criativos* que são articulados às diversas linguagens artísticas. Para Ostrower (1997), o processo criativo é envolto por um fazer concreto que perpassa pela ação, transformação e reformulação da matéria. Assim, temos investigações que trabalham com desenho autobiográfico (FOLHA, 2017); quadrinhos (MONTEIRO, 2017); fotografia (PEREZ GARCIA, 2017); serigrafia (CAMORIM, 2019); e design de joias (DUARTE, 2017).

Já os estudos de Garcia (2017) adentram a discussão da cartografia com um processo investigativo, calcado no Jogo de Cartas. Tavares (2017) e Sampaio (2018) trabalham com a arte e o espaço urbano. Já Levy (2019) e Viana Junior (2019) adentram as especificidades das Artes Visuais articuladas ao contexto amazônico. E, por último, Nascimento (2019), Sousa (2019) e Garcia (2019) trabalham na perspectiva da Arte contemporânea articulada à performance, ao bordado e à fotografia.

No tópico-guia referente à *Memória/História – registro*, temos os estudos de Sobral (2017); Pinho (2018); Nascimento (2018) e Maues (2019), que se preocupam com a construção de uma investigação voltada para a memória de movimentos artísticos, artistas locais e patrimônios culturais materiais e imateriais.

No tópico-guia *Educação*, Silva (2018), Barros (2020) e Rodrigues (2021) investigam o trabalho educacional e a articulação do artista/professor no campo de atuação. E, no que tange à *Arte Urbana*, temos duas dissertações que trabalham a perspectiva do espaço urbano e o desenvolvimento do muralismo (MUFARREJ, 2019; TORRES, 2020).

Ao que cabe as propostas vinculadas à Filme/Cinema/Documentário/Animação, encontramos 8 dissertações. Nesta subcategoria do *Audiovisual* entendemos o cinema/filme também como Arte Visual. Nela, segundo Aumont (2004), a consolidação do movimento no audiovisual advém do estudo da imagem/pintura/fotografia. Assim, a construção do audiovisual perpassa pelas perspectivas de estudos dos elementos visuais das mais variadas linguagens artísticas.

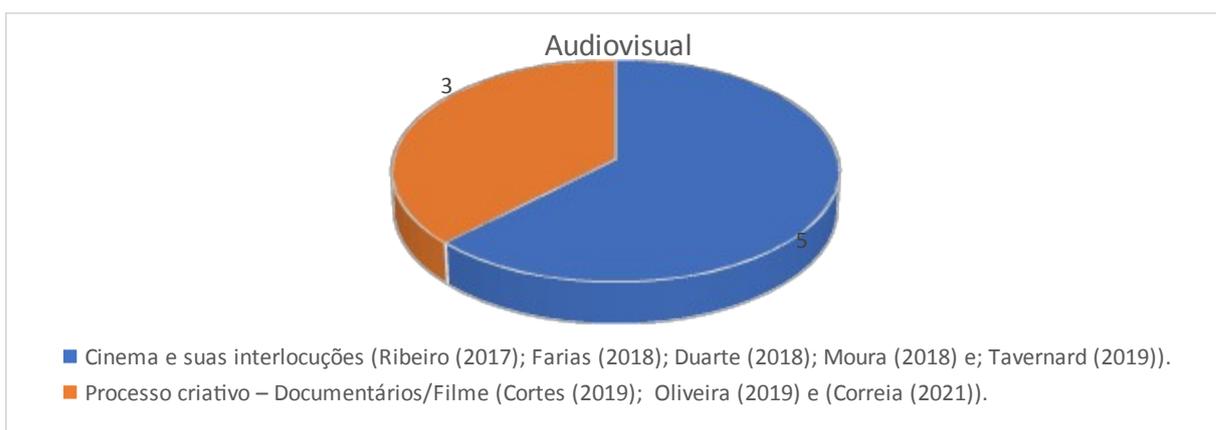


Gráfico 9. Subcategoria Audiovisual. Fonte: Elaboração dos autores.

No tópico-guia *Cinema e suas interlocuções*, temos 5 dissertações que trabalham na perspectiva do cinema e na sua articulação com a animação. Os trabalhos que apresentam esta proposta são Ribeiro (2017); Farias (2018); Duarte (2018); Moura (2018) e Tavernard (2019).

Na articulação com o *Processo criativo – Documentários/Filme*, temos os trabalhos de Cortes (2019) e Oliveira (2019), que se dedicam ao processo criativo no audiovisual/documentário; e Correia (2021), que trabalha com o filme/ficção.

Já na área da Música temos 15 dissertações, as quais subdividimos em 5 tópicos-guias.

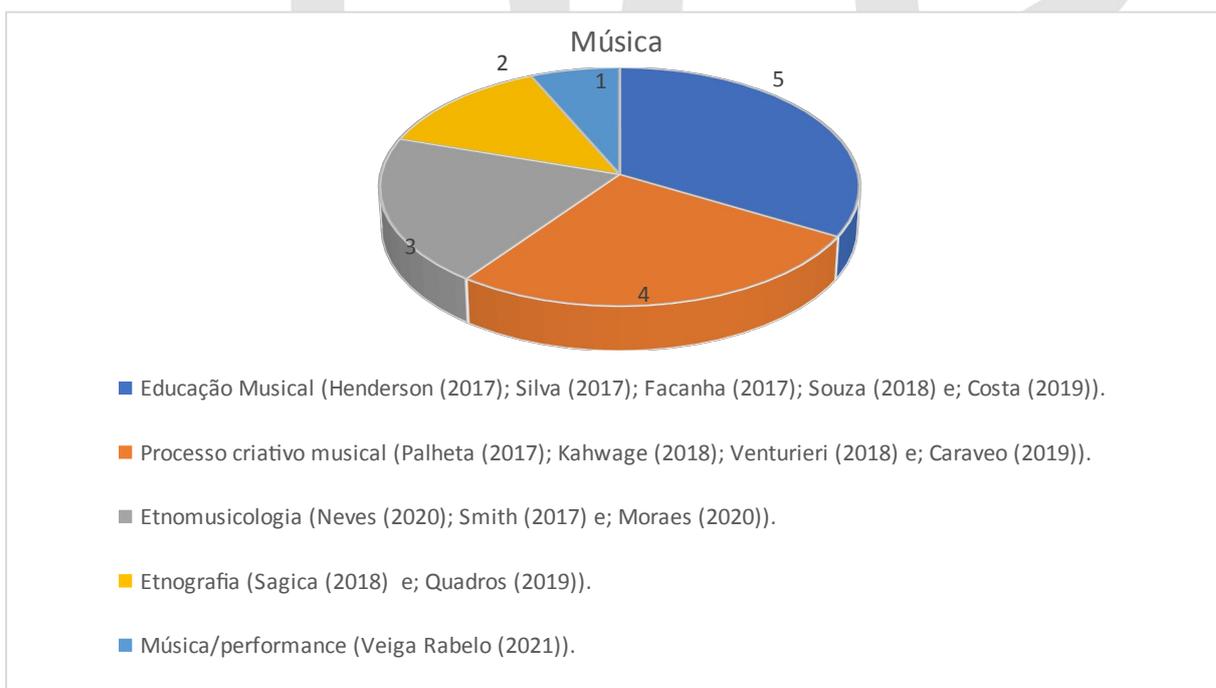


Gráfico 10. Subcategoria Música. Fonte: Elaboração dos autores.

No tópico-guia da *Educação Musical*, temos o olhar para investigações pautadas no processo de ensino/aprendizado/gosto de música nas dissertações de Henderson (2017); Silva (2017); Facanha (2017) e Costa (2019). Já na pesquisa de Souza (2018), temos o uso do violino no processo de aprendizado com crianças com Síndrome de Down.

Ao tratarmos do *Processo criativo musical*, temos investigações pautadas nos saberes musicais populares, de grupos musicais locais e, ainda, de gêneros musicais tradicionais. Estas temáticas são abordadas pelas dissertações de Palheta (2017); Kahwage (2018); Venturieri (2018); e Caraveo (2019).

A *Etnomusicologia* é uma abordagem teórica que está articulada com as práticas vinculadas à dimensão cultural e social. Assim, os estudos de Neves (2020), Moraes (2020) e Smith (2017) nos apresentam estudos que olham para as perspectivas práticas da música interconectada com o contexto.

Já o olhar para a *Etnografia* também é evidenciado nos trabalhos de Sagica (2018) e Quadros (2019). Segundo Seeger (2008, p. 239) “a etnografia da música é a escrita sobre as maneiras que as pessoas fazem música”. Assim, não está vinculada a uma antropologia da música, mas a elementos descritivos da forma de composição da realização e da recepção da música pelos sujeitos.

Na investigação realizada, encontramos ainda uma dissertação que se vincula à articulação da *Música/Performance*. Neste caso, Veiga Rabelo (2021) nos apresenta o relato de uma pesquisa do violonista como performer.

Na área da Música verificamos um forte olhar para a música no contexto cultural e social em que ela é desenvolvida, aprofundando, assim, investigações calcadas na memória, história e cultura local.

Por fim, na área de Dança encontramos 7 dissertações.

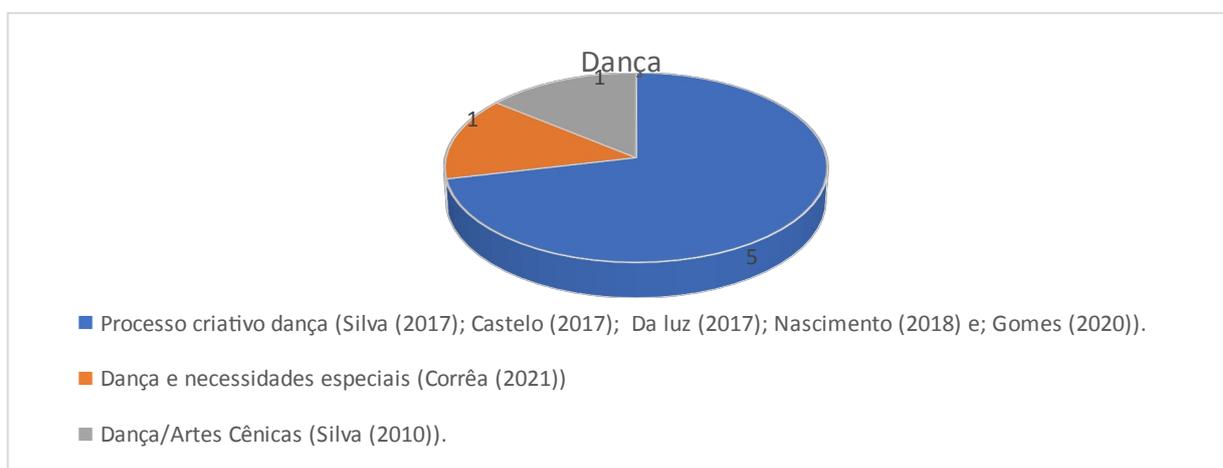


Gráfico 11. Subcategoria Dança. Fonte: Elaboração dos autores.

Na Dança, temos então 5 dissertações que desenvolvem pesquisas pautadas no *Processo criativo da dança*. São elas: Silva (2017); Castelo (2017); Da Luz (2017); Nascimento (2018); e Gomes (2020). Estas investigações pautaram-se tanto em trabalhos artísticos como em trabalhos de pesquisa que estudam o processo criativo de artistas.

Temos ainda o trabalho de Corrêa (2021), que nos apresenta uma articulação da *Dança com as necessidades especiais*; e o trabalho de Silva (2017), que articula o processo criativo da *Dança/Artes Cênicas*.

Na Categoria 2) Metodologia, destacamos que há uma predominância de articulação de duas formas de apresentação do trabalho: no formato de *Estrutura acadêmica* e/ou *Memorial/processo criativo*.

Percebemos que na Região Norte, a área da Arte tem explorado distintas formas de apresentação acadêmica dos trabalhos científicos. Então, buscamos atentar para a forma como as dissertações passaram a ser apresentadas, vinculando a *Estrutura acadêmica* (como tradicionalmente vem sendo usada na academia); e a técnica dos *Memoriais/processos criativos* (como formas alternativas/artísticas de apresentar os dados de uma investigação). Destacamos a diferenciação pois o campo das Artes tem explorado distintas maneiras de produção científica que não são regidas pelo formato de apresentação das normas da ABNT, por exemplo. Assim, quando fizemos a classificação de *Memoriais/processos criativos*, destacamos as diferentes possibilidades de apresentação formal do conteúdo científico das pesquisas.

Evidenciamos que, das 79 dissertações selecionadas, 54 mantém a *Estrutura* de apresentação acadêmica da *Pesquisa*, seguindo as normas da ABNT e/ou às instruções da instituição de vínculo. As demais, 25 dissertações, optaram por uma construção de *Memorial/processo criativo* – em uma escrita que também mantém as normas, mas explora o caráter artístico da narrativa: adentrando em uma construção visual/criativa; ou apresentando o processo da pesquisa acadêmica também como um processo de construção e desenvolvimento da obra artística.

Nessa estrutura, o acadêmico que, geralmente, é um artista apresenta uma narrativa da experiência e do processo de construção poética desenvolvido na obra artística/acadêmica. Aí temos um olhar bastante subjetivo vinculado às características das experiências vividas pelo acadêmico/artista.

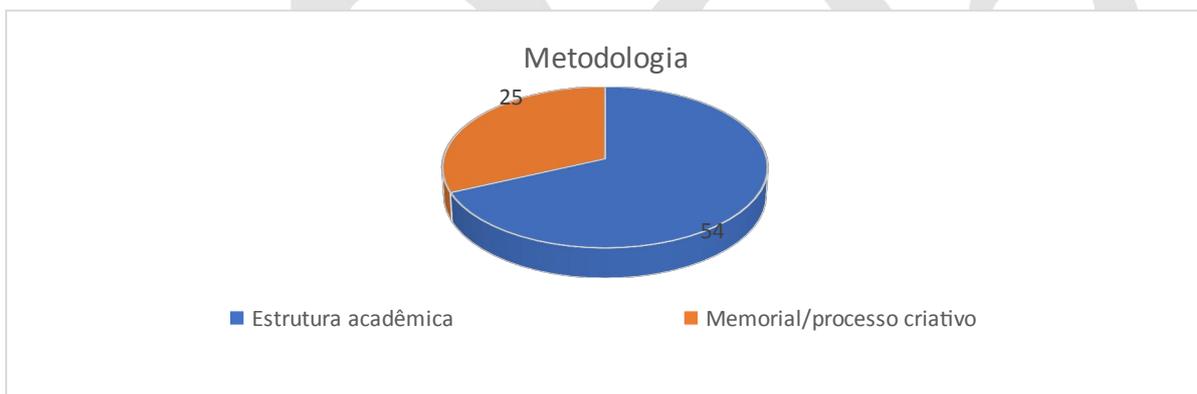


Gráfico 12. Categoria Metodologia. Fonte: Elaboração dos autores.

Na área das Artes Cênicas, a *Estrutura acadêmica* é encontrada em 17 dissertações. Na área das Artes Visuais e do Audiovisual, também se mantém a predominância da estrutura da *Estrutura acadêmica*, com 14 dissertações. Na área da Música é unânime a apresentação da dissertação na *Estrutura acadêmica*. Já na área da Dança, presenciamos um olhar mais acurado para a estrutura de *Memorial/processo criativo*. Deixamos claro que é apenas a apresentação formal do trabalho que estamos analisando. Essa separação não está analisando o conteúdo que, em ambas, continua como caráter científico/acadêmico. Na sequência apresentamos a tabela dos dados encontrados:

	Estrutura acadêmica	Memorial/processo criativo
Artes Cênicas	17	10
Artes Visuais	14	8
Audiovisual	5	3
Música	15	0
Dança	3	4

Tabela 1. Tipos de pesquisa. Fonte: Elaboração dos autores.

Destacamos que as informações nos mostram um crescente, mas ainda tímido trabalho no campo da pesquisa acadêmico/artística onde o olhar para a poética ou *poiética* ainda precisa ser trabalhado. A palavra e o entendimento deste termo surgem na filosofia, com Aristóteles. Partindo do estudo da construção do poema, a utilização mais recente do termo poética passa por teóricos como Valéry (1999). Contudo, Rey (1996) nos coloca que é a partir das ponderações de René Passeron que a palavra *poiética* passa a adentrar as mais distintas artes, relacionando-se com a ideia de uma “filosofia da criação”.

Passeron defende que a *poiética* não possui nenhuma razão sem se limitar às artes da linguagem, e se propõe a alargar a posição de Valéry a todas as artes, nomeando a *poiética* como “o conjunto de estudos que se dirigem ao ponto de vista da instauração da obra, notadamente da obra de arte” (REY, 1996, p. 84).

Essa abrangência do uso do termo nos possibilita entender que as distintas construções artísticas passam por esse processo (de “criação”).

Sendo assim, o desenvolvimento da poética acontece de maneira singular em cada indivíduo. Para identificar os aspectos que a compõem é importante conhecer o trabalho do artista e compreender, a partir do discurso que ele articula sobre si e sobre o próprio trabalho, quais são as suas principais influências, incentivos, deslumbres e motivações que compõem o seu percurso (DOS SANTOS, 2016, p. 21).

É nessa vinculação metodológica do olhar para a poética artística que estes trabalhos em formato de *Memorial/processo criativo* se estruturam. Adentram assim, uma prerrogativa que vai além do campo artístico e penetram na estrutura da escrita poética do sujeito acadêmico/artista.

## Considerações finais

Ao retomarmos o objetivo do recorte desta investigação, evidenciamos, em primeira análise, a necessidade de ampliação do número de Programas de Pós-graduação na área das Artes na Região Norte, a fim de potencializar as pesquisas nos 7 estados da região tendo em vista que, dos 7, apenas 2 possuem Programas de Pós-Graduação em Artes, mas que em todos há uma ou mais Graduações em Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro.

Com a análise das 79 dissertações, fica evidente, na categoria Sujeito/Objeto de investigação, que a área das Artes Cênicas/Teatro e das Artes Visuais são mais exploradas, deixando as pesquisas na área da Música e a Dança com ainda mais potencial significativo para ampliação.

Este resultado pode estar relacionado aos cursos de graduação da Região Norte que, em sua existência, também são mais numerosos na área das Artes Cênicas/Teatro e das Artes Visuais. Fica aqui uma constatação a ser melhor investigada, mas que abre precedentes para olhar também o investimento na consolidação de cursos de graduação na área da Música e da Dança na região.

No campo metodológico evidenciamos nos trabalhos uma estruturação ainda bastante normativa e vinculada aos padrões de *Estrutura acadêmica*. Contudo, com sinalizações fortes de trabalhos que desenvolvem a pesquisa artística em formato de *Memorial/processo criativo*.

Este tipo de pesquisa carece de maior aprofundamento em todo o Brasil e, mais especificamente, na Região Norte. Entendemos que esta constatação é reflexo da falta de políticas culturais e educacionais de incentivo à arte. Situação essa que repercute, não só na forma de realização das pesquisas, mas em todo o problemático cenário de valorização do campo artístico no Brasil.

Com a proposta investigativa aqui realizada podemos destacar que a região Amazônica apresenta um cenário rico e de construções artísticas vinculadas às mais diversas culturas/raças/etnias. Como desafio, não só da pesquisa acadêmico/artística, vinculada aos Programas de Pós-graduação, vislumbramos, porém, a necessidade de que esta diversidade passe a ser visibilizada nas pesquisas.

Em geral, ao que cabe à Pós-graduação *strictu sensu*, percebemos que pesquisas estão sendo realizadas, mas ainda numa escala bastante pequena se comparadas às demais regiões brasileiras. Com poucos Programas e escassos cursos, poucas pesquisas são viabilizadas, poucos recursos humanos formados e inúmeras temáticas/formas de acessar o conhecimento (fazer arte e pesquisa) invisibilizados.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A. S. **BUBUIOLOGIA**: pensando dibubuismo como estética e metodologia em uma prática teatral. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- ASSUNCAO, H. R. **Modalidades circenses e a formação da licenciatura em teatro na escola de teatro e dança (UFPA)**. 2020. 106 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- AUMONT, J. **Olho interminável**: cinema e pintura. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. 223p.
- BANDEIRA, M. C. L. **A atriz da diáspora**: um estudo sobre a poética-política de Zélia Amador de Deus. 2020. 122 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- BARROS, A. C. M. **Olhar [Re]gresso**: diálogos entre as propostas curriculares e a docência em Artes Visuais na UFPA. 2020. 174 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- BIÃO, A. J. de C. A presença do corpo em cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 346-359, jul./dez. 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- CABRAL, R. R. **Teia de pykatôti um estudo da corpografia MĒBĒNGÔKRÉ do rio fresco na Amazônia brasileira**. 2017. 94 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- CAMORIM, G. A. **Travessia etnopoética**: memórias das paisagens amazônicas como potência no processo autoetnográfico de criação/reflexão. 2019. 77 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- CARAVEO, S. C. **A nascente de um rio e outros cursos**: a guitarrada de mestre Vieira. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- CASTELO, C. C. S. **Memorial corpo(coreo)grafia urbana**: uma poética nomadista com os artistas entreruas. 2017. 60 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mestres e doutores 2015**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: CGEE, 2015. 348p. Disponível em:

[https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres\\_Doutores\\_2015\\_Vs3.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, R. C. D. **Girassóis dançam**: diário das sementes de um jardim. 2021. 160 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CORREIA, R. J. C. **Campina**: um filme em processo... 2021. 64 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CORTEZ, F. M. G. **Memórias documentárias**: a produção documental da tv cultura do Pará. 2019. 113 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

COSTA, L. J. S. C. **Formação inicial e continuada de professores de artes/música na Educação Básica**: um estudo na USE 11 de Icoaraci em Belém/PA. 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CRUZ, M. T. **Travessias em contato**: experiências de improvisação para a instauração de uma poética imprevisível. 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CUNHA, L. A. **Universidade temporã**: o ensino superior da colônia a Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

DA CRUZ, A. R. **Rezando, cantando e dançando**: na espetacularidade do estandarte da Irmandade de Carimbó de São Benedito em Santarém. 2021. 142 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

DA LUZ, S. S. **Estratégias de improvisação em dança**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DOS SANTOS, C. M. **A poética visual nos filmes de Alex Pizano**. 2016. TCC (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

DUARTE, A. M. P. **Animação audiovisual paraense**: formação do campo e narrativas quadro a quadro. 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DUARTE, J. J. P. **Lapidação criadora na joalheria contemporânea da Amazônia**: processo criativo de um designer de joias. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ESTEVAM, R. S. **Marcadores de quadrilhas juninas em Belém do Pará**: uma rasgação de afetos, trajetos e espetacularidade. 2019. 79 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

---

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SANTI, Vilso Junior Chierentin. **A formação em Arte na Região Norte do Brasil: os desafios da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.40532>>

FACANHA, T. M. M. **Memórias de professores de artes/música**: concepções, objetivos e “estratégias” na educação musical em escolas estaduais de educação básica em Belém – PA. 2017. 153 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FARIAS, A. M. **O invisível virado do avesso**: um estudo do filme *Jogo de Cena*, de Eduardo Coutinho. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FOLHA, A. R. **Cadernos do abismo**: memorial de uma poética desenhada entre páginas de sketchbooks. 2017. 93 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FONSECA, R. K. S. **Fluviografias cênicas**: memórias e presenças de um corpo em travessias. 2021. 123 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FREIRE, B. T. B. **Palavra-corpo**: uma cartografia fragmentária, enigmas do livro de artista na construção dos espetáculos. 2019. 56 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, B. F. C. **Máquina-Rota**: um jogo cartográfico e suas linhas inventivas. 2017. 136 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GARCIA, J. M. P. **Diante da cidade**: uma poética do ao mesmo tempo. 2017. 84 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

GARCIA, M. K. C. **Amatória**: práticas artísticas de uma feminista que reescreveu uma parte da memória líquida de seu corpo. 2019. 432 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. F. **A imanência**: uma dança. 2020. 118 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

HENDERSON, J. E. **A música na educação de jovens e adultos – EJA**: considerações sobre a construção do gosto musical. 2017. 122 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

HERNANDEZ, L. E. N. **Moda sustentável na Amazônia**: princípios, processos criativos e produtos eco amigáveis. 2018. 89 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTOS JUNIOR, P. C. **1900 – O ranger da liberdade**: a memória como indutora de performances. 2020. 207 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

KAHWAGE, J. J. D. **O Projeto Choro do Pará**: prática e transmissão musical. 2018. 104 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago en México, S. A, 1984.

LEVY, B. C. **Elemento transitório**: caminho de volta para o mar. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LIMA, A. C. **Tem palhaça na rua-rio?** Tem sinsinhô! Vivências de Palhaçaria e Educação Popular no Porto do Sal. 2019. 93 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LISBOA, M. D. M. **Dragão de Luz**: uma poética sobre a experimentação de iluminação cênica do espetáculo Santo Anjo do Senhor. 2019. 86 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MAUES, R. F. **Manoel Pastana (1888-1984)**: biografia de uma coleção. 2019. 167 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MODESTO, A. N. **Memória e Performance**: por uma educação sensível em processos de ensino/aprendizagem. 2020. 102 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MONTEIRO, S. R. M. **A Personagem-Subjétil**: um estudo teórico-poético da (des)construção de personagens femininas de histórias em quadrinhos máquinas de guerra. 2017. 137 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MORAES, T. L. O. G. **Banda Daniel Nascimento**: uma prática musical no contexto sociocultural em Paragominas-PA. 2020. 103 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Ensino Superior**, año 1, n. 1, Noviembre 2009. Disponível em:  
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MUFARREJ, P. J. S. **EU, o horizonte e minha caverna** – III movimento estudos práticos/reflexivos em Arte Contemporânea: por entre os vestígios e as centelhas do espaço/tempo. 2019. 110 p.

---

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SANTI, Vilso Junior Chierentin. **A formação em Arte na Região Norte do Brasil: os desafios da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em nível de Mestrado.**

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.40532>>

Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

NASCIMENTO, J. B. **EKOAVERÁ**: um estudo sobre a territorialidade nos processos identitários das Drags Demônias. 2019. 96 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

NASCIMENTO, P. R. S. **Casarão do boneco**: experiência permanente de um corpo relacional em um território existencial. 2018. 166 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

NASCIMENTO, S. S. **A casa de Marlene**. 2018. 85 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

NASCIMENTO, T. K. S. **Memórias, devaneios, reflexões de uma bailarina outsider em busca do seu ballet**: uma autoetnografia cartografada de vivências baléticas. 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

NEVES, I. R. **O Projeto Pará Caribe**: uma prática musical no contexto da Fundação Cultural do Pará. 2020. 200 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

OLIVARES, A. E. L. **Vivências poéticas do corpo**: intervenção artística com pessoas em situação de rua que frequentam o Centro Pop em Belém/PA. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, R. S. **“Este sim, veio para alegrar toda a gente”**: visualidades artísticas do Cordão Última Hora do Carnaval das Águas, Cametá (PA). 2019. 175 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PALHETA, B. D. M. **Clube Musical 31 de Agosto**: perfil de uma banda de música paraense a partir de seus contextos histórico, sociocultural e educacional. 2017. 143 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PARAGUASSU, R. D. S. **Corpo Universo**: uma poética das constelações compositivas como estudo e reflexão do corpo na atuação teatral. 2019. 75 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PESSOA, K. C. **A poética do contar**: percursos criativos de atrizes contadoras de histórias. 2020. 83 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PINHEIRO, L. B. **Entre o fundo e o meio-do-céu**: uma Vídeo-Performance e seu memorial. 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

PINHO, M. M. F. **Uma poética no arquivo do artista**: o contínuo desdobrar das paisagens da memória de Geraldo Ramos. 2018. 405 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

QUADROS, D. O. **Todos juntos O louvemos**: O Canto Congregacional na Assembleia de Deus, em Viseu-PA. 2019. 90 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RABELO, M. I. A. V. **Cravelhas reguladoras**: um procedimento psicofísico direcionado à formação do violinista. 2021. 80 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Revista de Artes Visuais, **Porto Alegre**, v.7, n. 13, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27713/16324>. Acesso em: 29 jan. 2022.

RIBEIRO, B. G. **Alma de papel**: proposta conceitual para um curta-metragem de animação *stop motion* em devir. 2017. 131 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

RIVERA, B. B. M. **Retrocedendo em progresso**: dissecando a simbologia pessoal do ator no processo de criação do espetáculo O tudo anexo. 2017. 55 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROCHA, D. A. P. **Butoh**: o artesão de si mesmo. 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RODRIGUES, A. G. **Entre a docência e o fazer artístico em Artes Visuais**: a atuação de professores-artistas na educação básica de Belém e Ananindeua (Pará). 2021. 150 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

ROSA, E. S. S. **Da lamparina aos refletores**: memórias e (in)performatividades em Dança de Salão de uma artista da Amazônia. 2019. 145 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SAGICA, F. L. **Uma cena musical neotribal nas noites belenenses**: traços multifacetados do mercado artístico. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SALLES, C. A. **Redes de criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SAMPAIO, L. M. C. **Uma experiência política na casa-museu**: as trajetórias da política cultural empreendida no espaço cultural casa das onze janelas em Belém-Pará (1998-2018). 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTANA, T. C. S. **Travessias e atravessamentos**: devir autopoietico de uma produtora cultural, imbricada no trajeto criador do Grupo de Teatro Palha-Pa. 2018. 168 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, A. M. G. **Escola de teatro e dança da Universidade Federal do Pará: memória e história do ensino do teatro em Belém do Pará (1962-1970)**. 2019. 238 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, R. C. **Noções sobre o malabarismo sistematizado ao treinamento psicofísico do atuante cênico**. 2019. 81 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SEEGER, A. Etnografia da música. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

SILVA, A. C. O. **Mulheres em mim: trajetória dançada do corpo metafenômeno**. 2017. 97 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, A. C. S. **Crianças de um planeta chamado Combú**. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, J. A. **Farinha poética: a coreocartografia familiar de um rito artístico**. 2019. 318 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SILVA, S. T. **Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio**. 2017. 212 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SMITH, R. A. F. **A prática musical do vominê na festa de São Tiago em Mazagão Velho – AP**. 2017. 113 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOBRAL, A. S. O. **Escritos sobre a gravura contemporânea em Belém**. 2017. 215 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SOUSA, J. P. **Tramas invisíveis: bordado e memória do feminino no processo criativo**. 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA JUNIOR, E. P. **Isso não é um poema!: das luminosidades**. 2021. 125 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SOUZA, E. N. B. **Música e Síndrome de Down: uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo**. 2018. 102 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TAVARES, R. M. **Contradispositivos-mapas de uma rede de espaços artísticos autopoieticos de Belém do Pará**. 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

TAVERNARD, C. M. O. **QUANDÚ**: possíveis diálogos entre literatura e o cinema de animação. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

TORRES, E. A. C. **Muralismo como ilustração urbana**: uma reflexão sobre o ambiente visual contemporâneo da cidade latino-americana. 2020. 190 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. *In*: VALÉRY, P. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 178-192.

VASCONCELOS, I. N. **Fazendo a pele no Auto do Círio**: processos criativos da maquiagem da Comissão de Frente. 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VENTURIERI, L. V. **O Schottisch de Clemente Ferreira Júnior**. 2018. 161 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

VIANA JUNIOR, J. A. **Delírio em Rio Mar**: paisagem como experiência e partilha, narrativas entre caminhar e coletar. 2019. 89 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

## NOTAS

---

- 1 Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- 2 Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- 3 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- 4 Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/propeg/mestrados-e-doutorados/programa-de-pos-graduacao-em-artes-cenicas>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- 5 Disponível em: <https://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br>. Acesso em: 21 ago. 2021.

# Manifesto Bichos da Luz

*Animals of the Light Manifest*

*Manifiesto Animales de la Luz*

Débora Curti

Universidade Federal de Pelotas

E-mail: debora\_curti@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-2195>

Édio Raniere da Silva

Universidade Federal de Pelotas

E-mail: edioraniere@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0216-678X>

## RESUMO:

Impessoais, indiscerníveis, impensados, instáveis, incertos, inconsequentes, delirantes, desviantes. Podem tentar à vontade, mas nunca conseguirão nos definir, somos Bichos da Luz. Aparecemos e desaparecemos de maneiras diferentes, brincando com conexões e desconexões entre as coisas, entre a linguagem visual e a linguagem escrita, colocando tudo em questão. Este ensaio visual é um convite para adentrar um escuro de possibilidades, dúvidas, imaginação, transformação e criação.

**Palavras-chave:** *Bichos. Luz. Fotografia. Imagem. Escuro.*

## ABSTRACT:

Impersonal, indiscernible, thoughtless, unstable, uncertain, inconsequential, delusional, deviant. You can try it, but you'll never be able to define us, we are Bichos da Luz. We appear and disappear in different ways, playing with connections and disconnections between things, between visual language and written language, questioning everything. This visual essay is an invitation to enter a dark space of possibilities, doubts, imagination, transformation and creation.

**Keywords:** *Animals. Light. Photography. Image. Dark.*

---

CURTI, Débora; SILVA, Édio Raniere da. *Manifesto Bichos da Luz*.

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

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41818>>

## RESUMEN:

Impersonal, imperceptible, irreflexivo, instável, incerto, intrascendente, delirante, desviado. Podes intentar todo lo que quieras, pero nunca podrás definirnos, somos Animales de la Luz. Aparecemos y desaparecemos de diferentes maneras, jugando con las conexiones y desconexiones entre las cosas, entre el lenguaje visual y el lenguaje escrito, poniendo todo en tela de juicio. Este ensayo visual es una invitación a entrar en una oscuridad de posibilidades, dudas, imaginación, transformación y creación.

**Palabras clave:** *Animales. Luz. Fotografía. Imagen. Oscuro.*

Artigo recebido em: 16/11/2022

Artigo aprovado em: 01/02/2023

Um raio distorcido. Sol, minha mãe, avó, bisavó, trisavó, tetravó, até o começo. Origem? Sequências lineares são engraçadas. Nós, bichos da luz, preferimos distorcer a linha, distorcer o tempo. Afetos anacrônicos. Lua, reflexos múltiplos de luz. Girando o mundo, estão o sol e a lua. Remixando a terra, vai e vem, vem e vai. Ontem, hoje, amanhã, meia-volta, amanhã, hoje, ontem. Averso, revés, inversão, subversão, imaginação. Conexões e desconexões impensadas. Você consegue imaginar uma imagem outra, uma outra imagem? Diferente, nua, despida de significados pré-estabelecidos, eles são muito pesados. Preferimos a leveza da invenção, da imaginação. Poder ser qualquer coisa, você consegue imaginar? Plural e singular, primeira pessoa e terceira pessoa. Impessoal, indiscernível, impensada, instável, incerta.

Estamos sempre a fugir da identidade, brincando com a imagem e suas possibilidades. Somos bichos desviantes, somos meio que não sendo. Criados pela distorção da luz, estamos sempre flertando com as sombras. Só a escuridão nos permite aparecer, a luz dos holofotes nos apaga. Aparecemos e nos escondemos nesse jogo entre a luz e a escuridão, adoramos brincar no espaço entre. Geralmente são as crianças que nos sacam melhor, por termos grande afinidade com a imaginação. Adultos humanos geralmente não conseguem nos ver, e quando veem nos acham estranhos, monstros, quimeras, misturebas sem sentido, como se isso fosse ruim. Eles parecem precisar de uma definição bem estruturada e fixa, temem a mudança. Mas somos indefiníveis, mudamos a todo instante, fugimos de toda forma que arrisca se definir, é impossível capturar-nos em definições. Somos estrangeiros às classificações humanas. Levados pelos ventos, quando vão tentar nos

capturar em uma forma já não somos os mesmos, somos outros. Nos movimentamos por *outra-mentos*, estamos sempre nos tornando outros. (In)constante transformação, algumas vezes temos muita pressa e outras vezes tomamos todo o tempo do mundo. O tempo nos atravessa como um jogo de velocidades e lentidões, um vaivém de sou, não sou, sou, não sou, sou isso, sou aquilo, sou assim, sou assado, porque estamos sempre nos tornando algo diferente do que somos. Sujeitos a chuvas e trovoadas, dançamos entre o que é e o que não é. Duvidamos de tudo, inclusive de nós mesmos. Será que estamos contando a verdade, ou será que estamos inventando? A verdade é móvel e mutante assim como nós. Somos imagens, afinal. Nunca se sabe. As imagens também se *outram*, se transformam em novas percepções e sensações. Uma outra mesma imagem, uma mesma outra imagem.

A dúvida toma conta. Estamos no território das incertezas e indiscernibilidades, entre imaginação e razão. A razão não consegue se sustentar, as significações não cessam de fugir e se transformar. A imaginação faz festa nessas fronteiras movediças entre o que é e o que não é. Pode ser tudo, pode ser nada. Nadamos nesse nada, oceano gigante e desconhecido, talvez o fundo do fundo do mar, onde habitam outros bichos estranhos e bioluminescentes. Somos também esses bichos, agora longe do sol, em meio a ruídos abissais. Outras frequências, outros cumprimentos de onda. A luz ainda dá seu jeito de brilhar. Corpos coloridos, variações de olhos, narizes e bocas. Saudades do sol, nadamos agora no céu, somos nuvens passeando pela praia, atravessadas por passarinhos. Desanuviando. A noite se aproxima, fugimos pelo crepúsculo até as estrelas, reflexo do céu no mar, mar de estrelas que foram e já não são mais. São e não são, somos e não somos estrelas. Viajantes do espaço, por anos-luz. Minutos, segundos, eternidades. Para viajar no cosmos não precisa gasolina. Cada planeta um bicho diferente, filhos das galáxias mães. Constelações, deuses, gigantes. Enjoamos dessa grandeza, agora somos minhocas e estamos em busca de um buraco para fugir. Ah, melhor ainda, um buraco negro nos encontrou. Perdemos nele, uma escuridão de possibilidades, ausência de significações, enigmas, labirintos, passagens secretas, dúvidas e mais dúvidas. É aqui que a gente se encontra e faz festa, onde não sabemos de nada. Deixamos de lado toda a explicação racional, biológica e física, encontrando o diferente, o inesperado. O não lugar, o não saber, o não ser. Conexões e desconexões. Voar na água, nadar no espaço.

Bichos de espécies ainda não descobertas, que habitam o mundo há milênios. Bichos futuristas, habitantes de um mundo ainda por vir. Bichos macroscópicos, bichos microscópicos. Encontramos nessas diferenças. Nossa família, nossos amigos, nossos inimigos, nós. Somos todos estes, às vezes outros, às vezes os mesmos. Às vezes os dois, no cruzamento de diferentes espaços, diferentes temporalidades. Múltiplos, nômades, mutantes. Simbioses, contaminações, contágios, assim vamos pulando de bicho em bicho, como na brincadeira de pular corda, às vezes tropeçando, às vezes pulando para trás. Gostamos das inversões. Outras versões, versos, poesia. Reino animal, reino vegetal, reino funghi, reino protista, reino monera, e tantas outras possibilidades. Uma raiz que vira pata, sai andando e cai na água para ser nadadeira, o reino da imaginação é o mais divertido. Mas a imaginação não é reino, reinos pressupõem hierarquias, reis, leis, a imaginação não gosta de hierarquias, gosta de multiplicidades. Sim, somos bichos contraditórios, já havíamos avisado que aqui nada é constante, tudo é mutante. As sombras nos compõem e nos assombram, e nós assombramos a sombra. Sombramos, sobramos. Com as sombras nós formamos e deformamos, criamos labirintos de sentido, transbordamos convenções e significações. Habitamos as bordas, as margens, as fronteiras, criamos brechas no tempo. Estamos entre o dia e a noite, crepúsculo em que as coisas não são nem uma coisa nem outra. Nem nascemos e já morremos.

Como era antes de nascer? Como vai ser depois que morrer? Será que essas temporalidades abstratas se encontram em algum lugar? Sonhos, lembranças, projeções. O “eu” se perde no não eu, vira parte de uma multiplicidade de seres indiscerníveis, que brincam com a forma, deformando-a. Brincamos, deformamos, colocamos tudo em questão. A forma associada à norma não nos interessa, fugimos da norma com todas as nossas forças. Forças invisíveis, forças caóticas. Quando o caos pede passagem, lhe estendemos um tapete vermelho para que possa desfilar. Abram alas para o desfile dos bichos da luz em suas múltiplas metamorfoses. Neste ensaio visual, propomos uma brincadeira que se dá através de conexões e desconexões entre linguagem escrita e linguagem visual. Convite para adentrar um escuro de possibilidades, dúvidas, imaginação, transformação e criação.



Fig. 1. *bicho encantado nos cantos da escuridão*, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 2. *bicho curupira tropeça no avesso do chão*, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 3. bicho faz pose no desfile “Os Pirilampos Imaginários”, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 4. *bicho idoso dança com uma bengala quebrada*, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 5. *bicho nadando no nada se perde em tudo*, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 6. bicho passarinho disputa corrida com motocicleta, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 7. *bicho delirante voando sem rumo*, fotografia, 2022. Fonte: autores.



Fig. 8. bicho que estrala os ossos da cintura produz trovão, fotografia, 2022. Fonte: autores.