

**Crystian Danny da Silva Castro**



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
[crystiandcastro@gmail.com](mailto:crystiandcastro@gmail.com)

**Lutiere Dalla Valle**



Universidade Federal de Santa Maria  
[lutiere@dallavalle.net.br](mailto:lutiere@dallavalle.net.br)

**Submetido em:** 10/10/2022

**Aceito em:** 22/06/2023

**Publicado em:** 27/09/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14209](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14209)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: (CO)INCIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DESDE UMA PERSPECTIVA QUEER

## RESUMO

O presente artigo discute as (co)incidências entre cultura visual/pedagogias culturais e a pedagogia *queer* a partir de uma experiência artístico-pedagógica, entrecruzando os campos da Dança e da Educação Especial aos processos de formação de professoras(es).

**Palavras-chave:** Cultura Visual. Pedagogia *Queer*. Educação Especial. Dança. Docência Orientada.

## VISUAL CULTURE AND SPECIAL EDUCATION: (CO)INCIDENCES IN TEACHER EDUCATION FROM A QUEER PERSPECTIVE

## ABSTRACT

This paper discusses the (co)incidences between visual culture/cultural pedagogies and queer pedagogy from an artistic-pedagogical experience, crossing the fields of Dance and Special Education to the processes of teacher education.

**Keywords:** Visual Culture. Queer Pedagogy. Special Education. Dance. Guided Teaching.

## CULTURA VISUAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL: (CO)INCIDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA QUEER

## RESUMEN

Este artículo discute las (co)incidencias entre la cultura visual/pedagogías culturales y la pedagogía *queer* a partir de una experiencia artístico-pedagógica, atravesando los campos de la Danza y la Educación Especial hasta los procesos de formación de profesores.

**Palabras Clave:** Cultura visual. Pedagogía *Queer*. Educación especial. Danza. Enseñanza guiada.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo reflete acerca de uma experiência de Docência Orientada pautada pelos campos da Arte/Dança e Educação Especial, discutindo possibilidades artístico-pedagógicas entrecruzadas à cultura visual/pedagogias culturais e à perspectiva *queer*. O estudo tem caráter qualitativo e parte da abordagem metodológica da Bricolagem (KINCHELOE; BERRY, 2007), tramando conceitualmente as (co)incidências entre os conteúdos propostos na disciplina “Artes Visuais e Educação Especial 1”, do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e os temas de interesse/pesquisa dos presentes autores, desenvolvidos em seus contextos de atuação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da mesma instituição. O objetivo geral deste estudo é compreender as (co)incidências entre cultura visual/pedagogias culturais e a pedagogia *queer* na área da Educação, sobretudo destacando suas especificidades com o campo da Educação Especial e da Dança, conforme a experiência artístico-pedagógica que será analisada.

Elaborada a partir de quatro unidades de estudo, a referida disciplina tem como objetivo principal problematizar as artes visuais no campo da educação. Dentre as unidades, está a intitulada “Cultura visual e visualidades: a produção de subjetividades na infância e juventudes contemporâneas”, que evidencia a cultura visual e a produção de sentidos e subjetividades desde as experiências visuais do cotidiano, permeando diálogos entre cinema, as relações de saber-poder e validação/marginalização de determinadas imagens no campo das artes, bem como discussões entre culturas, gêneros e relações étnico-raciais pela ótica da diversidade. A experiência em questão ocorreu no segundo semestre do ano de 2022, com uma turma de vinte e três estudantes, e tais conteúdos foram trabalhados, sobretudo, no entrecruzamento com as imagens da série estadunidense *Pose* – considerada um artefato das pedagogias culturais –, vinculando as especificidades deste eixo de estudos à aportes teórico-práticos e criativos advindos do campo da Arte/Dança, bem como da Educação Especial.

Na turma, majoritariamente feminina (e, portanto, o uso do feminino que faremos para referenciar a turma em geral), bastante participativa e dedicada, foi possível tecer diferentes abordagens articuladas pelas experiências de vida (pessoais e acadêmicas) das estudantes, estabelecendo uma rede poética-estética em torno das imagens que costurou o decorrer das práticas pedagógicas. As perspectivas *queer*, neste contexto, operam de modo a ampliar as percepções no que diz respeito aos processos de subjetivação dos corpos, das identidades de gênero e sexuais, do imaginário sobre os

corpos considerados “normais” e aqueles “anormais” e uma série de reflexões que atravessam as realidades da Educação Especial ao passo que elucidam questões de diversidade e inclusão.

Para compartilhar tais vivências, inicialmente faremos uma breve contextualização conceitual a respeito dos estudos da cultura visual/pedagogias culturais e das perspectivas *queer*, especialmente voltadas para processos educativos. Na sequência, apresentaremos as principais ações artístico-pedagógicas desenvolvidas em aula, evidenciando, principalmente, os caminhos metodológicos para o trabalho de criação em dança com as imagens. Após, serão analisadas as reverberações desta experiência em se tratando da formação docente em Educação Especial e as diferentes relações possíveis com o fazer em arte para, por fim, refletir acerca das contribuições ao campo da Educação e aos processos formativos de professoras(es) que essa vivência de Docência Orientada proporcionou.

## **2 (CO)INCIDÊNCIAS ENTRE CULTURA VISUAL, PEDAGOGIAS CULTURAIS E PEDAGOGIA QUEER**

### **2.1 – Cultura visual e pedagogias culturais**

O campo de estudos da cultura visual vem se consolidando nos últimos anos como um espaço de diluição de fronteiras disciplinares, sobretudo pelo viés da transdisciplinaridade como um modo de examinar as relações de poder que envolvem a construção cultural, social, histórica e ideológica do olhar. Como consequência deste posicionamento (que se vincula ao caráter narrativo e interpretativo entorno às mais variadas produções simbólicas), a perspectiva educativa da cultura visual busca (entre tantas vias) estimular as pedagogias da confrontação e da “deslocalização do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011) incitando problematizações em relação a questões de “como vemos e como somos vistos” pelas representações visuais que nos cercam cotidianamente (HERNÁNDEZ, 2013). Neste sentido, emerge como território em expansão interessado em desmantelar estratégias de silenciamento e invisibilização de narrativas que historicamente foram desconsideradas, tais como as representações visuais das

mulheres, dos negros e negras, dos sujeitos LGBTQIAPN+<sup>1</sup>, entre outros grupos que no contexto atual vem reivindicando espaços de visibilização e incursão histórica.

Ao fomentar o rompimento com perspectivas hegemônicas, a perspectiva da cultura visual desafia e confronta discursos colonizadores e estabelece, entre outras estratégias disruptivas, a prática de colocar imagens em relação, isto é, por meio de cartografias visuais enredar imagens a fim de movimentar o pensamento. De acordo com Fernando Hernández a cartografia visual “se entende como uma epistemologia narrativa criativa e artística”, bem como “uma metodologia de investigação que permite explorar interstícios, deslocamentos, viagens instáveis, formas de conhecimento, *assemblajes* e enredos através dos quais os professores realizam suas trajetórias de aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 2018, p. 105).

Assim, podemos situar as pedagogias culturais como campo que estimula práticas de produção reflexiva e crítica ao tomar artefatos produzidos pelas distintas culturas em diferentes tempos e contextos, tais como as imagens midiáticas, produzidas e compartilhadas nas redes sociais, bem como as imagens produzidas pelo cinema, entre outros responsáveis pela indústria do “entretenimento” que seguem implementando modos de produção de identidades a partir das visualidades. Ao colocar lado a lado imagens provenientes de diferentes contextos históricos e culturais, podemos estabelecer conexões ainda não transitadas, onde o espaço produzido no “entre” imagens é o que realmente importa ao oferecer-nos o espaço da interpretação – que é subjetiva.

Talvez seja sob esta posição que podemos ancorar uma das mais importantes contribuições do campo das pedagogias culturais (pelo viés da cultura visual): o reconhecimento das narrativas visuais contemporâneas (sejam elas artísticas, cinematográficas ou midiáticas) como espaços de tensionamentos e de conflitos, sobretudo entre discursos e práticas culturais que envolvem a produção das identidades e conseqüentemente, de suas interpelações nos distintos ambientes.

A partir de uma perspectiva ampla, partimos da posição de que existe uma pedagogia cultural de Fronteira de visualidades, uma pedagogia da diferença e da dissidência porque se situa no espaço ENTRE, o qual as coisas não são umas ou outras, mas umas **E** outras. Esta interseção pressupõe o conflito, um choque que rompe com o consenso e abre fendas estéticas que rompem ordens instituídas e produzem subjetividades (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 101).

Desta maneira, entendemos que o campo das pedagogias culturais requer transitar pela porosidade das fronteiras, permitindo-se contaminar pela diversidade, sobretudo pela

---

<sup>1</sup> Sigla para designar pessoas que se reconhecem, de distintas maneiras, como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Travestis/Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias +.

diluição dos contornos disciplinares, como dito anteriormente. A dimensão subjetiva do olhar e das representações contribui, portanto, para incorporar à prática educativa a compreensão de que qualquer conhecimento que se construa será provisório, atravessado pelas circunstâncias que o constituem e o definem. Assim sendo, tomar ciência do potencial pedagógico das imagens produzidas pelas artes visuais, pelos filmes, pela publicidade, pela moda, pelos jogos, videoclipes, danças, entre outros, poderá configurar-se como um modo de estabelecer relações produtivas entre materialidade, visualidade e produção simbólica nos contextos educativos, sejam eles formais ou informais.

Para os autores Javier Rodrigo e António Callados,

podemos definir pedagogias culturais como uma série de projetos que se movem entre a educação, a arte e ativismo: promovem a transformação dos problemas sociais específicos mediante o desenvolvimento sustentável, a participação cidadã ou a cultura visual, através da conformação de grupos de trabalho interdisciplinares (RODRIGO; COLLADOS, 2014, p. 20).

Em diálogo com o posicionamento dos autores, ao transitar por variados campos disciplinares, e ainda, ao beber da perspectiva educativa da cultura visual, as pedagogias culturais ampliam o repertório de possibilidades educativas ao considerar, para além das relações simbólicas, igualmente as relações afetivas que os sujeitos elaboram entorno aos objetos com os quais interagem. Ou seja, ao “friccionar” imagens, podemos examinar, por exemplo, os discursos políticos e ideológicos criados pelas campanhas publicitárias que definem noções de gênero e sexualidades, dos ideais de corpo e de beleza que tendem a homogeneizar desejos e perspectivas de mundo.

Como um campo “adisciplinar” (HERNÁNDEZ, 2007), a cultura visual caracteriza-se pelos atravessamentos que promove ao considerar os campos das artes visuais, da filosofia, sociologia, história, estudos culturais, estudos feministas, teoria *queer*, estudos sobre cinema, gênero e sexualidades, pedagogia, antropologia, comunicação, entre outros. Do mesmo modo, constitui-se como estratégia de compreensão dos dispositivos pedagógicos (sejam estes artefatos visuais artísticos ou midiáticos) enquanto aparatos culturais que podem ser revisados e reposicionados sempre que necessário para incluir outras narrativas.

## 2.2 – Pedagogia *queer*

Conforme Dinis (2013), 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” (s/p.). A *Teoria Queer* tem seus fundamentos articulados no encontro entre os Estudos Culturais norte-americanos e a corrente filosófica pós-estruturalista francesa, e apresenta-se como um pensamento crítico às relações de gênero e sexualidade vigentes, promovendo questionamentos, problematizações e transgressões no interior das estruturas heteronormativas<sup>2</sup>, produzidas de maneira hegemônica e compulsória pelos mais distintos contextos socioculturais e políticos.

O termo “*queer*”, embora não tenha seu equivalente em tradução literal para o português, referiu-se, por muito, como um insulto/xingamento pejorativo a todas as pessoas não-heterossexuais (no Brasil, podemos fazer uma aproximação com termos como “bicha”, “sapatão”; ou ainda, significar “estranho”/“esquisito”). Tal sentido injurioso, todavia, passou a ser utilizado pelos sujeitos LGBTQIAPN+ de modo performativo, resignificando a palavra como um posicionamento político de não conformidade com o (cis)tema<sup>3</sup> heteronormativo, bem como de denúncia, luta e resistência às marcas de repúdio. Estes sujeitos “estranhos”, portanto, perturbam às instâncias dominantes ao darem a ver distintos modos de ser/viver que fogem ao padrão incorporado coletivamente como “normal”, colocando no mundo outras formas de pensar, agir, falar, viver, criar.

Sendo assim, na trama entre teoria *queer* e educação, elabora-se uma série de atravessamentos que compreendem a potência disruptiva dos padrões heteronormativos, permeada pelas dinâmicas pedagógicas que produzem as instituições de ensino. No entanto, esta aproximação também carrega muitos questionamentos, como os postos por Guacira Lopes Louro, estudiosa de referência no Brasil das relações entre educação e gênero/sexualidade, desde uma perspectiva *queer*.

---

<sup>2</sup> A posição heteronormativa impõe como única e correta as diretrizes pautadas por uma identidade específica, qual seja a do homem, branco, heterossexual, de classe média, tornando-se uma posição dominante e excludente (LOURO, 2008).

<sup>3</sup> O termo “cistema” vem sendo utilizado por diferentes autores e autoras que discutem questões de gênero – sobretudo pessoas trans e não-binárias – estabelecendo uma analogia ao prefixo “cis” (que significa indivíduos que se identificam, em todos os aspectos, com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer), em oposição ao termo “transgênero”, referindo-se aos sujeitos cujas identidades de gênero não correspondem aos seus sexos biológicos. Considerar a ideia de um “cis”tema, conforme Viviane Vergueiro Simakawa (2015), diz respeito a compreensão de um sistema regido pelo aparato cisheteronormativo que molda nossas ações cotidianas e que “normatizam corpos e gêneros, particularmente aqueles situados em interseções de marginalizações socioculturais, políticas, existenciais” (p. 15).

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).

Tais perguntas refletem o caráter experimental, dialógico e não-normativo das práticas que aludem ao atravessamento do pedagógico e da perspectiva *queer*. Isto porque estas relações precisam ser desenvolvidas à medida em que as vivências dos sujeitos são acionadas, respeitadas e valorizadas, em prol de uma abordagem para a Educação que, neste caso, incida sobre as discussões de gênero e sexualidade como parte fundamental nos processos de subjetivação dos corpos, mas que também pense caminhos mais democráticos e emancipatórios em tantas outras frentes que constituem a práxis pedagógica. Conforme Britzman (1995) já assinalava nos primeiros momentos de discussão sobre a presença da teoria *queer* nos espaços educativos, é necessário pensar como tal entrecruzamento “requer algo maior do que simplesmente um reconhecimento de assuntos gays e lésbicos em estudos educacionais”, enfatizando que é “necessário um projeto ético que comece a engajar a diferença como fundamento da política e da comunidade” (p. 152, tradução nossa), para, de fato, provocar transformações nas estruturas ainda bastante rígidas, padronizadoras e segregadoras da Educação.

No entanto, segundo Dinis (2013), o desejo comum que perpassa a todas(os/es) pesquisadoras(es) deste campo reside na “possibilidade de se construir 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” (s/p.), sendo esta abordagem *queer* uma potente interlocutora para o fazer-pensar Educação na contemporaneidade. Portanto, tornando-se uma proposição que tensiona as diretrizes e certezas fabricadas pela educação tradicional, provocando que novas formas de atuar e viver o espaço educativo sejam produzidas.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA FAZER-PENSAR O PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Para desenvolver o trabalho artístico/criativo, solicitamos que a turma assistisse ao primeiro episódio da primeira temporada da série estadunidense *Pose*, na época, presente gratuitamente na plataforma do *YouTube*. A narrativa da série apresenta o contexto *queer*/LGBTQIAPN+ dos anos 1980/1990 e foi trabalhada enquanto um produto das pedagogias culturais; portanto, uma possibilidade, no vasto campo da cultura, de relacionar as imagens aos processos de subjetivação dos corpos-discentes.

Pedimos à turma que selecionassem uma imagem que mais haviam se identificado ao longo deste episódio, utilizando o recurso de *print* da tela. Também orientamos que elessem, dentre seus repertórios audiovisuais de afinidade (filmes, séries, documentários...) uma imagem que consideravam se relacionar/dialogar (em termos afetivos, poéticos, estéticos, conceituais, etc.) com a imagem que definiram anteriormente em *Pose*. Estas aproximações visuais eram de escolha individual. Por fim, solicitamos que tais imagens fossem trazidas para a próxima aula, de forma impressa, a fim de trabalharmos com elas enquanto motes de criação para a experimentação prática em dança.

Na aula seguinte, pedimos que cada estudante apresentasse, brevemente, as imagens que haviam selecionado a partir do exercício proposto, conforme os exemplos das figuras 1 e 2, compartilhando quais as motivações e relações criaram para esta escolha.



**Figura 1: Cena/print da série Pose**



Fonte: *Pose*. Ryan Murphy, Estados Unidos, 2018.

**Figura 2: Cena/print da série “Anne with an E”**



Fonte: *Anne With na E*. Moira Walley-Becket, Canadá, 2017.

Ambas as imagens apresentam algumas semelhanças estéticas, como a paleta de cores e o enquadramento centralizado. No entanto, a inspiração para relacionar estas imagens, conforme a estudante que as escolheu, também esteve ligada ao sentimento de

família e empatia que ambas as cenas apresentavam. Surgiram, deste momento de trocas sobre as visualidades, uma série de reflexões, questionamentos e problematizações muito potentes. A cada imagem compartilhada, diferentes percepções eram acionadas na turma, permitindo/impulsionando que as estudantes pontuassem suas interpretações não somente em relação aos artefatos, mas às reverberações em suas realidades enquanto sujeitos e docentes em formação, demonstrando, assim, que estávamos de fato operando com as imagens.

As reflexões nascidas na série *Pose*, enquanto narrativa que lança luz às vivências reais da comunidade LGBTQIAPN+, instigaram o atravessamento com diversas outras produções audiovisuais, construindo uma teia de sentidos constituída pelas imagens. Ou seja, estávamos produzindo conhecimento, elaborando sentidos e significados pedagógicos, artísticos e socioculturais a partir das tantas identificações possíveis frente àquelas visualidades. Estávamos fazendo educação com/junto à cultura visual e as pedagogias culturais.

Ao finalizarmos este momento de compartilhamento e discussões através das imagens colocadas em relação, demos continuidade ao processo de experimentação artística partindo para a segunda atividade. Assim, apresentamos a metodologia de criação que seria utilizada – denominada de Dança *Contempop* (BERTÉ, 2015) – explicando seus princípios de entrecruzamento com a cultura visual e as pedagogias culturais para a criação em dança, partindo da ideia de relação corpo–imagem. Nesta primeira abordagem, destacamos os fundamentos artístico-pedagógicos desta metodologia, evidenciando o caráter relacional entre as imagens e o processo criativo/educativo em dança, como princípios para pensar a produção de sentidos das experiências visuais cotidianas atreladas à Educação.

Como primeira orientação desta nova atividade, pedimos que as estudantes se reunissem em duplas e, junto de suas imagens, elegessem de três a cinco palavras, para cada uma das imagens escolhidas, que pudessem “resumir” o que havia sido discutido em relação a elas. Como o trabalho de criação em dança partiria das imagens, entendemos que a palavra talvez pudesse materializar melhor as relações que as alunas atribuíram para as visualidades e, desta forma, dinamizar de maneira mais clara o processo de experimentação. Considerar o trabalho com artefatos visuais, em se tratando da Dança *Contempop*, também prevê uma série de ações que podem ser construídas para exercer a criação. A escolha das palavras, que estavam diretamente ligadas a estes artefatos, foi uma estratégia pedagógica e criativa para elaborar o trabalho de maneira

mais próxima a realidade das alunas, sem com isso desvincular-se da potência da imagem enquanto produtora de significados e, neste caso, de dança.

Após, a orientação foi pensar de que maneira tais palavras poderiam ser ditas a partir do movimento; ou seja, para contar/dizer essa palavra, sem uso da oralidade, como posso fazê-la através de gestos/ações/movimentos? A ideia, portanto, era desenvolverem um movimento para cada palavra, e, ao final, reunirem/“costurarem” estes três movimentos, montando uma pequena célula coreográfica. Buscamos não variar muito em exemplos para não as influenciar no exercício e para que pudessem ter autonomia de interpretar/criarem como haviam compreendido. Também procuramos deixar claro que não tínhamos o intuito de construir uma dança formal, um espetáculo, nem que havia necessidade de realizarem técnicas de dança tradicionais: ao contrário, o objetivo era tornar movimento aquela palavra/texto, advinda da imagem, de forma a dialogar com seus cotidianos e experimentar uma nova forma de expressão artística.

Ao passo que algumas duplas iniciavam suas experimentações, as demais se sentiam encorajadas e estimuladas a desenvolverem também, formando uma rede coletiva de apoio, que para nós, vislumbravam a potência pedagógica da arte. Dentre as palavras selecionadas apareceram “família”, “liberdade”, “amor”, “ajuda”, “processo”, “descoberta”, “empoderamento”, “empatia”, e muitas outras. Durante o processo, algumas duplas requisitaram o uso de outros recursos cênicos como músicas e objetos, pedido que acolhemos de prontidão pois entendemos que estas eram demandas que surgiam com a experiência, estavam alinhadas à prática criativa e demonstravam o interesse de produzirem sentido com suas células coreográficas.

Em respeito à solicitação da turma, não realizamos registros visuais, mas o momento de compartilhamento das células foi de bastante espontaneidade, leveza, trocas mútuas e companheirismo. As duplas relacionaram as palavras às suas experiências subjetivas, à formação docente, à vivência de corpos LGBTQIAPN+ e/ou com deficiências e apresentaram trabalhos ricos em significados, que entrecruzavam suas formas de mover construídas em parceria (nas duplas) e que, coletivamente, estavam em consonância com as reflexões que elaboramos enquanto turma, em um processo de integração. Para os movimentos criados, recorreram à sinais de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo, aproximando a realidade da Educação Especial com a criação em dança; como também a releitura de movimentos que aparecem na série *Pose* quando os personagens dançam *voguing*, estilo de dança criado no contexto da *Ballroom* e que se constitui enquanto cultura *underground* da comunidade LGBTQIAPN+.

Esta experiência de experimentação foi fundamental para mobilizar as possibilidades de imbricamento entre as diversas perspectivas de estudo permeadas pelo processo artístico-pedagógico. A seguir, analisaremos algumas dessas reverberações sob a ótica da criação e da formação docente, a fim de pensar que caminhos a prática artística pode trilhar no campo da Educação.

#### **4 ENTRECRUZANDO EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS DESDE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA QUEER**

Ao longo do trabalho construído junto às alunas, percebemos que diferentes questões foram levantadas, na direção de pensarmos as possibilidades de articulação das imagens e da criação em dança com o fazer docente. Embora, inicialmente, parecendo um pouco receosas em realizar a atividade, em virtude da certa “exposição” que o trabalho de dança instiga, sentimos que a turma encontrou na experiência coletiva o suporte necessário para que saíssem de suas zonas de conforto e pudessem experimentar outros caminhos na constituição de seus modos de serem/tornarem-se docentes. Entendemos que este receio esteja bastante conectado ao fato de que, hegemonicamente, práticas artísticas pressupõem um conhecimento técnico apurado e por vezes cobertas do imaginário tradicional de “dom”, que exclui e impossibilita que diferentes corpos experimentem a criação. Nosso objetivo, no entanto, era justamente mostrar a elas que o lugar da criação artística/em dança não precisa ser somente os consagrados pelos espaços formais, mas que mover/criar é parte dos nossos processos de subjetivação e, portanto, enredam nossas formas de ser sujeitos e docentes

Foi pensando nestas questões que, em prol de uma práxis alicerçada no respeito à diversidade, na inclusão e valorização das experiências dos corpos e no engendramento destas perspectivas aos modos de criar arte em contextos educativos, as alunas passaram a tecer relações com seus processos formativos, seus modos de se tornarem professoras e como vivenciavam a prática artística em seus cotidianos pedagógicos, a partir da dança. Como instrumento avaliativo e, especialmente, para que compreendêssemos seus posicionamentos e reflexões de maneira mais assertiva, solicitamos que as alunas escrevessem sobre suas impressões ao longo das aulas, identificando as principais questões que consideravam fundamentais nesta experiência. Em seu relato, a aluna Maria Luiza diz o seguinte:

Conversamos então sobre pautas que são muito importantes como a identidade de gênero, o respeito, movimentos e práticas tão pouco discutidos pela sociedade e como estas nos afetam de diferentes modos, como somos moldados ou “pré-configurados” desde quando nascemos e passamos a interagir com o mundo, como os preconceitos e heranças culturais de um passado fortemente patriarcal influenciam nossas escolhas e como somos constantemente cobrados em relação aos desejos ou certezas alheias (Maria Luiza, 2022).

Sobretudo, as discussões que permearam as noções de gênero e sexualidade levaram-nas a refletir que tais questões também estão na vida de pessoas com deficiência e que pouco (ou quase nunca) são colocadas em pauta. Elas destacaram que problematizações acerca de abordagens *queer* não estão presentes no currículo do curso, tampouco são consideradas quando estão atuando junto às crianças. No entanto, reconheceram a importância destas perspectivas na direção de olhar para as pessoas com deficiência enquanto sujeitos repletos de circunstâncias que não se reduzem à deficiência, uma vez que, geralmente, suas experiências no mundo parecem estar apartadas de uma série de outras questões, dentre elas, sexualidade e gênero.

Louro (2012) afirma que para construir possibilidades de conexão entre estes campos, é “preciso recuperar o *queer* como um conjunto de saberes (mais do que como uma teoria que lembraria sistematização e estrutura) e como disposição política” (p. 365) que reflete saberes ditos “subalternos” – porque estão deslocados dos conhecimentos hegemônicos, produzidos, em sua extensa maioria, por uma lógica heteronormativa. Para a autora, os estudos feministas e LGBTQIAPN+, por exemplo, não somente inserem na ordem do discurso novos temas ou questões a serem debatidos como promovem novas articulações entre diversos sujeitos/corpos e objetos do conhecimento.

Dessa forma, pensar a produção do conhecimento por outras vias, quais sejam mais abertas para proliferar vozes e discursos não-hegemônicos, pode ser uma maneira de articular práticas pedagógicas que reinventem as realidades enrijecidas, normalizadoras e disciplinares da educação tradicional. Potencializam, assim,

transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, da Educação, das Artes ou da Lei, as chamadas *minorias* se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências, de suas histórias e suas práticas; noções consagradas de ética e de estética são perturbadas. [...] Estreitamente articulados às práticas e às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados, esses saberes são dinâmicos, instáveis, despudoradamente políticos. Referidos às histórias das chamadas minorias, costumam ser irreverentes e malcomportados e ousam perturbar paradigmas consagrados. (LOURO, 2012, p. 365).

Tais rupturas nos paradigmas da construção dos saberes está associada a corpos LGBTQIAPN+ mas, em sua amplitude, dialoga com uma série de outras premissas que não estão no *hall* das ações hegemônicas heteronormativas. Nesse sentido, a problemática se expande para além das circunstâncias de gênero e sexualidade, e encontra ressonância nos diferentes corpos tidos como “abjetos” – como os corpos com deficiência, por exemplo. Conforme Santos (2017), o termo “abjeção” diz respeito ao *modus operandi* de exclusão e negação daqueles e daquelas que são considerados, desde um dado parâmetro coletivo, uma espécie de ameaça ao bom funcionamento da ordem social e política. É, portanto, aquele(a) que perturba a identidade, o (cis)tema, a ordem, as convenções, os acordos e os estilos de vida, constituindo, em termos sociais, “a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (p. 186).

De fato, as instituições educacionais, que por excelência seriam os espaços de formação e produção das mais múltiplas subjetividades/identidades, acaba por tornar-se um ambiente que recusa a diversidade. Em primeira instância, a diversidade do conhecimento, à medida em que os currículos circunscrevem conteúdos e abordagens pautados por discursos/ideologias dominantes, negligenciando epistemologias advindas de distintas culturas populares. E, a diversidade de corpos e experiências, uma vez que tais espaços educativos atuam, de modo disciplinador e normalizador, na manutenção de estereótipos e na regulação sociocultural e política dos corpos, fabricando sujeitos e identidades em meio a relações de poder (SANTOS, 2017).

Assumir uma postura crítica perante estas realidades, não só no intuito de problematizar estas instâncias segregadoras, mas, de fato, buscar agir na desconstrução destes parâmetros, pode dar a ver investimentos de uma pedagogia *queer*. Ou seja, uma pedagogia que reflete e subverte as formas de educar que estão postas, trazendo para a discussão as pluralidades constituintes dos processos de subjetivação dos corpos, respeitando e acolhendo suas diversidades e, assim, promovendo a produção de conhecimentos que tensionam as estruturas rígidas em Educação ao passo que lançam luz aos saberes/fazer por muito invisibilizados. No contexto desta experiência de Docência Orientada, tecemos tais modos reflexivos e críticos de abordar a diversidade dos corpos, instigando que a formação destas alunas, futuras professoras, pudesse ser atravessada por uma prática pedagógica *queer* questionadora, propositiva em termos de transformação social, disruptiva dos dogmas patriarcais, lgbtfóbicos, capacitistas e permeada pela potência da arte/dança de pensar os corpos por vias mais fluídas, dialógicas e autônomas.

Vê-las desenvolver o trabalho de experimentação artística foi bastante potente no que diz respeito o que pode a arte, as imagens, a dança, para o processo formativo em Educação. Embora acadêmicas de uma outra área do conhecimento, nesta experiência elas puderam acionar distintos modos de relação consigo mesmas, com suas compreensões pedagógicas de corpo/arte/diversidade, com o enfrentamento à lógica que delimita quais corpos podem ter acesso à dança. Em seus relatos (conforme citação abaixo, da aluna Juliana), percebemos que esta vivência possibilitou a abertura para o (re)conhecimento de outros modos de fazer docência a partir da experimentação artística e, assim, construir diálogos com seus processos formativos na disciplina e na graduação, ampliando seus repertórios pedagógicos para/na Educação Especial.

A experiência foi muito significativa, pois ao relacionarmos com a educação especial, foi possível perceber que utilizar esse método no trabalho com as crianças, pode favorecer seu desenvolvimento e sua criatividade. Ademais, ao utilizar esse e outros métodos inovadores com as crianças, torna-se visível para elas que há outras formas de se expressar, mais libertadoras e significativas, podendo até descobrir-se em uma carreira profissional na área. (Juliana, 2022).

A partir das apresentações, refletimos acerca do fazer da dança enquanto uma prática que pode integrar saberes e produzir conhecimentos desde outros parâmetros que não aqueles tradicionais dos currículos, que ensinam a partir da imobilidade, da “anestesia” dos corpos, da disciplina acrítica e negligente à diferença. Conversamos que o ensino-aprendizado contemporâneo em dança defende o fato de que o movimento está implícito nas formas de pensar (as sinapses, por exemplo, acontecem em movimento), e que seu impedimento restringe uma série de outras maneiras de construir conhecimento.

Ademais, também apontamos o fato de que pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são excluídas de práticas em dança/artísticas pois serem consideradas “incapazes” de realizarem tais atividades, sendo, portanto, impedidas de viverem estas experiências. Uma educação inclusiva e afeita à diversidade, no entanto, acena circunstâncias de aprendizagem como estas enquanto possibilidades de ampliar a autonomia e de acionar outras sensibilidades, outras lógicas cognitivas, outras intervenções nos processos formativos, (co)incidindo nas especificidades de cada corpo enquanto inspirações para agir/pensar desde outras instâncias pedagógicas mais fluídas, críticas, sensíveis, abertas, emancipadoras e dialógicas.

Entendemos, portanto, que essa vivência formativa construída juntos (especialmente o debate em relação com as imagens e a criação/experimentação coletiva que produziram) permitiu vislumbrarmos ações para trabalhar com esta perspectiva. Ao desenvolveram o exercício criativo/pedagógico proposto, entrecruzando suas

experiências cotidianas, seus conhecimentos enquanto docentes em formação, articulando as especificidades da Educação Especial, explorando suas possibilidades artísticas e discutindo questões contemporâneas sobre diversidade e inclusão, as estudantes produziram distintas formas de operar com as imagens, com o fazer em dança, com uma prática pedagógica *queer*. A partir das interpretações e identificações elaboradas por cada uma, foi possível dar a ver caminhos para atuar desde uma perspectiva emancipadora, questionadora, que se propõe transgressora ao problematizar os modos hegemônicos de pensar/fazer Educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto um modo de operar com a pedagogia *queer*, as metodologias que fazem uso das imagens e sua potência pedagógica podem sinalizar caminhos contemporâneos para fazer-pensar processos artísticos/educativos no campo da Educação. Com esta vivência da docência orientada que aqui analisamos, foi possível explorar práticas de criação que colocam as imagens em relação, investigando imaginários subjetivos/coletivos, bem como concepções de mundo enredadas pelos discursos visuais que atravessam as experiências cotidianas – sobretudo relacionadas a gênero e sexualidades.

Deste modo, a docência orientada mostrou-se como um espaço produtivo para que pudéssemos experienciar, na prática, as (co)incidências que entrecruzam um pensamento pedagógico *queer* – por natureza afeito às diferenças – aos princípios da Educação Especial. Tais princípios como a inclusão, o reconhecimento de corpos-sujeitos diversos e o acolhimento/valorização de distintos modos de ser/viver/conhecer para além dos padrões pré-estabelecidos pelo (cis)tema dominante, foram acionados a partir do uso das imagens/cultura visual/pedagogias culturais e, especialmente, o exercício de criação. Nesse sentido, uma rede reflexiva e crítica foi tecida pela experiência artístico-pedagógica vivenciada, influenciando na formação docente tanto das estudantes da turma como, também, em nossos próprios processos formativos como professores – sempre em constante construção e reelaboração.

Percebemos, conforme a experiência em sala de aula e os *feedbacks* trazidos por elas, que a experimentação artística foi inspiradora para que refletissem acerca da existência de uma pluralidade de abordagens para os conteúdos curriculares e, sobretudo, para dialogarem com as vivências dos corpos-estudantes com quem trabalharão. As questões de gênero e sexualidade bem como o movimento/dança, por



muito restringidas nas escolas e, ademais, negligenciadas em pessoas com deficiência, apresentou-se como vias potentes para acessar/provocar outras inteligibilidades que vão além das reconhecidas como universais, desde processos mais fluídos, abertos às experiências sensíveis, a um novo olhar para o conhecimento. Portanto, entendemos esta vivência da docência orientada, atravessada pela pedagogia *queer*, as pedagogias culturais/cultura visual e a dança, como princípios para uma pedagogia contemporânea crítica, sensível e performativa que valoriza as experiências, a diversidade, os corpos e suas identificações subjetivas na construção do conhecimento de modo dialógico, autônomo e socioculturalmente referenciado em múltiplas formas de ser/viver.

## REFERÊNCIAS

BERTÉ, Odailso. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. In: **Educational Theory**, Illinois, v. 45, n. 2, 1995, p. 151-166.

DINIZ, Nilson Fernandes. Por uma pedagogia *queer*. In: **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 2, s./p., 2013. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i15.27710> Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/27710>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. (In.) MARTINS, Raimundo; MARTINS, Irene (org.) **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 101-137.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, mai./ago., 2018, p. 103-120.** DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734833898>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898>. Acesso em: 21 jun. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, T (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013,

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, p. 31-68.

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

KINCHELOE, J.; BERRY, K. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. In: **Contemporânea**, v. 2, n. 2 p. 363-369, Jul.–Dez., 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/250648>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGO, Javier; COLLADOS, Antonio. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. (In.) MARTINS, Raimundo; MARTINS, Irene (org.) **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 19-44.

SANTOS, Wendel Souza. Teoria *queer* e educação para uma abordagem não normalizadora. In: **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v.6, n.2, p. 183-196, jul./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.29373/semaspas.v6.n2.2017.8224>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/8224>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 18 jun. 2023.