



**Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons**

**All the contents of this journal, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution License**

#### REFERÊNCIA

DIAS, Belidson. Localidades e a pedagogia dos sapatos transviados de Almodóvar.

**Visibilidades:** revista Ibero-Americana de pesquisa em educação, cultura e artes, Lisboa, v. 4, p. 28-42, maio 2013. Disponível em:

<[http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades\\_4\\_maio\\_2013](http://issuu.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_4_maio_2013)>. Acesso em: 27 maio 2014.







# Localidades e a pedagogia dos sapatos transviados de Almodóvar

## Localidades y la pedagogía de los zapatos desviados de Almodóvar

### Localities and the Almodóvar's queer shoes pedagogy

**Belidson Dias**

belidson@unb.br

*Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais*

**Tipo de artigo:** Artigo Original

#### RESUMO

Este artigo é uma colagem de ideias, histórias e memórias ancorada numa experiência prática pedagógica para evidenciar modos de pensar sobre como a pedagogia visual se entrelaça a mudança social. Associei memória pessoal e a teoria em educação da cultura visual para reconstruir ideias de que a visualidade atua tanto como uma força para analisar e questionar o que existe e existiu, assim como explorar a reconstrução social como tema crítico para as práticas contemporâneas de arte/educação. O uso do discurso imagético de Almodóvar funcionou como um instrumento da pedagogia visual ao provocar discursos não-normativos, incitando uma intensa discussão de seus significados sociais.

**Palavras-chave:** Educação da cultura visual; Arte/educação; Pedagogia Visual; Justiça social; Almodóvar.

#### RESUMEN

Este artículo es un collage de ideas, historias y memorias ancladas en una experiencia práctica pedagógica para evidenciar modos de pensar sobre cómo la pedagogía visual se mezcla con el cambio social. Asocié memoria personal con la teoría de educación en cultura visual para reconstruir ideas de que la visualidad actúa tanto como una fuerza para analizar y cuestionar lo que existe y existió así como para explorar la reconstrucción social como tema crítico para las prácticas contemporáneas de educación artística. El uso del discurso imagético de Almodóvar funcionó como un instrumento de la pedagogía visual al provocar discursos no-normativos incitando una intensa discusión de sus significados sociales.

**Palabras Clave:** Educación de la Cultura Visual; Educación Artística; Pedagogía Visual; Justicia Social; Almodóvar.

## ABSTRACT

This paper is a collage of ideas, stories and memories rooted in a practical teaching experience in order to highlight ways of thinking about how visual pedagogy intertwines with social change. I associated personal memory and theory of visual culture education to reconstruct ideas that visibility acts both as a force to analyze and question what exists and has existed as well as exploring social reconstruction as a critical issue for contemporary art education practice. The use of Almodóvar's visual discourse worked as an instrument of visual pedagogy while inciting non-normative discourse and prompting an intense discussion of its social meanings.

**Keywords:** Visual culture education; Art education; Visual pedagogy; Social justice; Almodóvar.



## ADENTRANDO NAS FISSURAS

É curioso observar que em uma cultura cada vez mais incorporada de performances, espetacularidades, e visualidades, uma apreciação do papel das imagens e artefatos visuais na arte/educação multicultural para a justiça social é mais que oportuna, mas pouco realizada por nós professores e produtores de visualidades. O fato de ter formação em pintura, mas atuar mais recentemente como fotógrafo, me ajuda a falar da experiência pessoal sobre o papel que as visualidades desempenham na compreensão do mundo. No entanto, estes processos de representação visual, no meu caso, não são abordados de maneira ocularcêntricas, na verdade tem uma intensa relação com outros sentidos, meios de comunicação e linguagens, por exemplo, tato, paladar, música, cinema, desenho animado, e vídeo.

Ao ouvir uma música, ato que realizo cotidianamente desde criança, escuto sua letra, ouço as diferentes notas e silêncios, vejo, imagino e lembro de eventos, conceitos, lugares e pessoas, as vezes posso até sentir o aroma delicioso de um recinto ou um ente querido, noutras conheço o efeito da exultação e alegria, entretanto, também experimento terríveis sensações de aflição, dor, medo e ansiedade. O corpo todo é envolvido no processo de visualizar a música, e assim adentro num espaço de agência no qual lembrança, recordação, apreensão, afeto, repugnância, melancolia e prazer, entre outros, me permite dar sentido as experiências vividas. Ao mergulhar em algumas passagens da música, inevitavelmente assumo posições de identificação com algumas memórias que foram deixadas em mim, ou que resguardei, mas ao mesmo tempo, tenho consciência de que são marcadores de memória do que venho esquecendo, desprezando ou omitindo.

Uma trajetória análoga pode ser facilmente traçado sobre o foco da atenção e análises das minhas recentes investigações sobre as representações visuais *queer* e a educação da cultura visual. Meu sentimento pessoal é que trago para os meus estudos espaços de enunciação continuamente visíveis e ao mesmo tempo esquecidos, discursos sobre visualidades da sexualidade e gênero, silenciados e dissimulados-

na educação, no currículo, e nas práticas cotidianas em sala de aula. Daí, a necessidade de compreender a circulação das narrativas e pedagogias visuais *queer* e estar ciente das maneiras em que as representações visuais *queer* e discursos são transculturalmente divulgados, entendidos e atribuídos.

## MAPEANDO MINHAS LOCALIDADES

Minhas experiências vividas como um artista, estudante, pesquisador e educador no Brasil, Europa e América do Norte, indiscutivelmente, emolduram, descrevem e dão conta do meu interesse e envolvimento particular com a educação da cultura visual. Sou consciente de que a paisagem da minha identidade imaginária, baseada e moldada como a de um homem branco urbano de classe média alta, dota-me de vantagens e prerrogativas que me permitem passar de forma menos problemática através de todos estes espaços e através de fronteiras discursivas da educação da cultura visual e dos estudos *queer*. No entanto, estas mesmas instituições e os discursos que têm me privilegiado também tem marcado e excluído o etos da minha formação, experiência, e identidade sexual fluida. Além disso, aliado as minhas experiências nômades coexistem relações multifacetadas e contraditórias de privilégio social e marginalidade econômica, política e cultural. Portanto, considero que é minha responsabilidade como educador da cultura visual avaliar criticamente as particularidades, as continuidades e descontinuidades dos estudos culturais, pedagogia crítica e da teoria *queer*, e examinar as suas relações assimétricas de poder e privilégio, a fim de interpretar e desconstruí-los.

Ademais, me sinto obrigado a dizer que em cada tentativa de mapear meus espaços *g/locais* acho apenas itinerários imaginários. Estive viajando metafórica e literalmente toda a minha vida, e não consigo fluentemente compreender nas minhas configurações de memória lembranças de espaços estáveis e concretos, como cidades, casas, ou mesmo um lar. Entretanto sou capaz de vivamente recordar espaços em movimento e objetos em transição, e muitas vezes me pego habitado por trens, carros, carroças, barcos, botes, bibliotecas, teatros e aviões. Minhas primeiras reminiscências são de cruzar rios, lagos e lagoas, filmes, livros; remar em

pequenos barcos de madeira, brincar com cavalos feitos de ossos, corrida de burros e porcos, e jipes para chegar ou sair do sertão nordestino brasileiro.

Além disso, crescendo em uma grande família diferenciada por classe e religião, em uma cultura orientada para a família, com parentes espalhados por pequenas fazendas, cidades do interior e de grandes metrópoles brasileiras, viajar era inevitável, o que moldou minha atitude itinerante e amparou minhas incontáveis viagens de um lar para outros lares. O conceito de “lar” era diluído no conceito de casas, por exemplo, casa da avó, da tia, do tio, do tio-avô. Casa como múltiplo de lar. Desde então o lar foi colocado nesse fluxo, esta contiguidade entre casas.

Isso significa que ao relacionar estas experiências da inevitabilidade de viajar, as situo como acepções críticas nas quais as minhas narrativas escritas são localizadas como “morada” e da mesma forma como um “espaço diaspórico”, entre o global e o local, dentro e fora (Brah, 1996). No entanto, apesar disso, sempre adorei viajar, e “lar” tem sido vagamente posicionado neste entre-lugar, na intermediação de lugares, espaços, classes, raças, gêneros, sexualidades, e temporalidades. Entre-lugar, entendido aqui como um espaço de agência para constituir modos de conhecer, reconhecer, desconhecer, desconstruir histórias e subalternidades.

Sob este aspecto, estes conceitos de lar, diáspora e entre-lugar tem sido relevantes para o meu trabalho desde o início dos anos 1990 e se relacionam diretamente com outras teorias, como transculturação, hibridismo, pensamento de fronteira, os estudos subalternos, e mestiçagem. Mas sou muito menos fascinado sobre como eles se relacionam entre si do que estou curioso para saber o que podemos fazer com eles para a educação da cultura visual. De fato, estou mais envolvido no processo de desenvolvimento de narrativas críticas sobre minhas memórias, que estão estreitamente relacionado com o que Anne-Marie Fortier chama de “sexualidade como um movimento” e a estranheza como “movimento para fora do lugar”, nas quais conexões entre exílio, deslocamento e migração são encontrados em discussões sobre a diáspora e memórias *queer* (Fortier, 2001,

p.406). Fortier (2001) comenta sobre os momentos estacionários de lembrar, da seguinte forma:

Re-lembrar lar é vivido em movimentos: os movimentos de caminhada entre as casas, os movimentos de saudar os fantasmas do passado, os movimentos de sair ou ficar colocado, de “passar” ou “voltar”, os movimentos de corte ou de adição, os movimentos de reprocessamento contínuo do que é/foi/pode ser o lar. Mas os movimentos são também “parados” dentro dos discretos ‘momentos’ de memória. Neste sentido, as memórias de lar combinam forças do movimento e fixação de uma só vez. De maneira semelhante aos *Stills* de filmes, as imagens evocadas por lembranças de casa são “paradas” mas também “móvel”, animadas com as memórias em movimento, pessoas, emoções. O ato de relembrar *lugares* perturba noções estabelecidas de espacialidade e território, ao mesmo tempo que permite a considerações de memórias como constituída por “momentos” estacionárias, ou intervalos. Em outras palavras, os movimentos de memória desafia rotineiramente suposições realizada sobre a fluidez do tempo e o silêncio do espaço (FORTIER, 2001, p. 420).

Além disso, embora desejando, escolhendo e apreciando a maioria destas diferentes articulações de espaços e de conhecimento, reconheço novamente que minhas narrativas nômades têm sido razoavelmente confortável por privilégios de classe, raça e gênero. No entanto, nem todas estas viagens tem sido fáceis, agradáveis e indolores. Se esta viagem imaginária incorpora uma trajetória de 47 anos da história cultural de um latino brasileiro americano, não é minha intenção aqui representar ou celebrar o discurso homogeneizante de um viajante branco “mestiçado” entre diferentes sociedades. Há fissuras por toda parte, refletidas em vários incidentes durante as minhas viagens com outros sujeitos, que em algumas vezes, foram marginalizados e excluídos de mobilidade, mantendo-se em posições rígidas porque não tinham “recursos” para viajar. De acordo com Clifford essas experiências de mobilidade e de estase são incertas, e a visão da localização humana pode ser constituída pela relação entre a “morada/lar” e “viajar”, que em si são categorias de mediações (Clifford, 1997). Mignolo (1999) destaca que relações centro/periferia bem como a diáspora ou viajar invocam uma localização epistemológica a partir da qual pode-se falar, e nós podemos falar a partir de locais diferentes, portanto, estas diversas localidades a partir do qual podemos enunciar podem ser entendidas como diaspóricas.

Como professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas e Artes Visuais na Universidade de Brasília e que trabalha com disciplinas específicas de gênero e sexualidade na cultura visual, sobretudo o cinema, observo no meu dia-a-dia que é vital a existência de mais referenciais teórico com essas temáticas para que alunos e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pela quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano e possam ampliar abordagens analíticas sobre os modos de ver. Haja em vista os comentários que fiz outro lugar (AUTOR, 2011) se queremos mudar aspectos da prática em arte/educação corrente e promover a mais ampla compreensão e implicações para a educação da cultura visual, como uma abordagem produtiva em ensino de artes visuais, é necessária a adoção de novos enquadramentos conceituais sobre as noções de poder e conhecimento, e discutir criticamente as questões de representação de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, idade, entre outros.

Em síntese, no meu trabalho uma das principais preocupações tem sido incluir o estudo das representações de gênero e sexualidade na visualidade contemporânea e suas implicações para a pedagogia crítica (AUTOR, 2005 2008, 2010, 2011; AUTOR & Sinkinson, 2005). Tenho buscado explorar um escopo maior de formas para olhar, interpretar e analisar representações de gênero e sexualidade na visualidade e, em alguns casos, buscar transformá-las em elementos pedagógicos para situações específicas baseadas nas práticas escolares. Várias destas experiências pedagógicas tiveram grande impacto na minha experiência e nos processos de aprendizagem crítica dos alunos.

Aqui neste artigo exploro abordagens pedagógicas *queer* como um conduto experimental para uma prática pedagógica crítica em educação da cultura visual. Descrevo e exploro uma prática pedagógica que vivenciei usando imagens de filmes de Pedro Almodóvar em uma sala de aula da disciplina *Processos e Métodos em Artes Visuais* do curso de Licenciatura em Educação - na Faculdade de Educação da University of British Columbia (UBC), Canadá, em 2004. Todavia, antes de descrever a aula, destaco que esta narrativa não é polivocal, mas escrita somente a partir da minha própria

perspectiva como um educador da cultura visual. No entanto, como um eu fragmentado trago todas as minhas vozes fraturadas para meu loco de enunciação.

## A AULA DOS SAPATOS TRANSVIADOS

A aula que planejei para os alunos da licenciatura foi inicialmente baseada no plano de aulas “Pedagogia dos Calçados”, de Sylvia Kind Wilson, assistente de ensino da UBC. Adaptei o plano em torno do mesmo tema de sapatos, mas acrescentei elementos de estudos sociais, ao solicitar aos alunos que olhassem e discutissem sobre imagens de sapatos de várias culturas, a partir de perspectivas de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade.

Antes da aula, na semana anterior, pedi aos alunos que cada um trouxesse para a aula, pelo menos, cinco imagens de sapatos. Poderiam ser imagens de revistas, livros, cartazes, ou em movimento. Acrescentei que iria apresentar imagens de sapatos a partir de vários filmes de Almodóvar (Ver Figura 1). Esclareço que escolhi Almodóvar por ser ainda pouco conhecido do grande público no Canadá e daí já gerava um certo estranhamento do olhar. Se tivesse que realizar esta aula em outro contexto cultural escolheria outro autor. Por motivos técnicos, só utilizei fotografias para apresentar representações de gênero e sexualidade de Almodóvar.

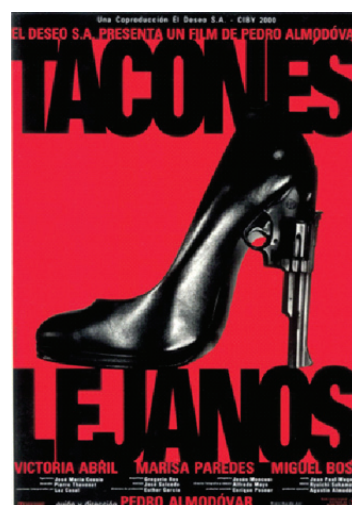


Figura 1. Cartaz do filme *De Salto Alto* de Pedro Almodóvar. © El Deseo



**Procedimentos:**

**A.** Pedi para os alunos reunirem-se em seis grupos de seis pessoas para inicialmente:

1. olhar e discutir sobre as imagens dos sapatos que trouxeram;
2. descrever o que veem;
3. definir qual é o tipo daqueles sapatos;
4. esquematizar como eles são feitos;
5. distinguir tipos, formas, materiais e texturas;
6. articular relações com raça específica, etnia, gênero, sexualidade, e classe.

**B.** Posteriormente, instruí os alunos a:

1. comparar sapatos de diferentes culturas e subculturas;
2. discutir pra quê eles são usados;
3. olhar para suas semelhanças e diferenças;
4. imaginar quem eles achavam que tinham feito aqueles sapatos;
5. imaginar quem eles achavam que usavam aqueles sapatos;
6. imaginar onde aqueles sapatos poderiam ter caminhado.

**C.** Além disso pedi que imaginassem uma viagem que gostariam de realizar usando somente um pé de sapato (não um par de sapatos):

1. onde ele iriam?
2. o que ele faria?
3. quem seria ele?
4. estaria preso a um próprio senso de pertencimento de raça, gênero, sexualidade, etnia ou classe?

**D.** Finalmente incentivei os alunos individualmente a imaginarem um sapato que iriam usar nesta jornada, e depois começaram a:

1. construir o sapato de plasticina (massa de modelar)
2. fazer um ou dois esboços tridimensionais sapato,
3. escrever uma história de sua jornada para ir com o seu sapato esculpido,
4. apresentar, compartilhar e discutir seus sapatos pedagógicos, desenhos e narrativas.

Antes de tudo, meu objetivo era que os alunos fossem capazes de criar um objeto tridimensional (referido como um “sapato”) para expressar uma compreensão de jornada pessoal através do seu sexo, raça, etnia, classe e sexualidade. Expliquei isso para eles e entreguei o plano de aula e atividades. Apesar das informações sobre essa aula constarem no programa da disciplina desde o início do trimestre, os

alunos inicialmente ainda resistiram em se envolver com a atividade. Eles queriam apenas ver os sapatos, desenhar, e em seguida fazer a escultura, pra fazer a apresentação. Pouca discussão e pouca reflexão. Passada a resistência inicial lentamente mergulharam na atividade de explorar as visualidades dos sapatos, porém em todos os seis grupos, os únicos problemas sociais discutidos foram relacionados somente à raça e etnia. Perguntei por que a sexualidade, gênero e classe não eram questões a serem abordadas; eles foram tornados invisíveis para eles? Me disseram que, como futuros professores do ensino fundamental seria inútil para eles considerar essas questões, uma vez que não seriam capazes de lidar com este “conteúdo” em suas salas de aula. Mais ainda, admitiram que não se sentem confortáveis em penetrar nessas zonas de controvérsia num ambiente educacional, logo preferiram permanecer numa “zona de conforto”.

No entanto, após essa conversa inicial, apresentei imagens de sapatos de alguns filmes de Almodóvar, como por exemplo, *De Salto Alto*, *Fale com Ela*, *Tudo Sobre Minha Mãe*, *A Lei do Desejo* e *Mulheres à Beira de um Ataque de Nervos*, e provoquei uma discussão para os grupos pensarem e verem esses sapatos em termos de gênero e sexualidade (Ver Figura 2). Pedi para evitarem pensar sobre o uso imediato do plano de aula para o estágio supervisionado, e de abraçar esta experiência de visualização dos sapatos.



Figura 2. *De salto alto*. Filme de Pedro Almodóvar. Fotografia de Gad. *La Alberca*, Espanha 2010. Fonte: <http://goncaload-artes.blogspot.com.br/2010/09/tacones-lejanos.html>. © El DESEO

Solicitei aos alunos que considerassem sobre o que seria necessário para que eles abandonassem as suas interpretações estáveis e aceitassem novas informações, conhecimentos e entendimentos. Expliquei o contexto em que essas imagens de sapatos foram originalmente situados, bem como os personagens que eles usavam, e dei três análises detalhadas das cenas em que os sapatos foram usados, por exemplo, os sapatos da toureira nas cenas de touradas em *Fale com Ela* ( Ver Figura 3). Apresentei as fotografias e pedi para os alunos olharem para cada imagem, mas também para ver a interconexão entre elas em relação a gênero e sexualidade na vida cotidiana na sociedade.



Figura 3. *Fale com Ela*. Filme de Pedro Almodóvar. Extrato fotográfico do filme. Foto do autor. © El DESEO

var, de uma forma ou de outra, a maioria dos alunos ficaram estranhamente estimulados pela irreverência como foram concebidos e espontaneamente quebraram os seus silêncios, entraram em seus espaços privados, e envolveram-se em uma ousada discussão sobre masculinidade, feminilidade, homens, mulheres, homossexualidade, transgêneros e heterossexualidade. Isso só para citar apenas alguns tópicos, temas e questões.

Após a apresentação das imagens, já divididos em grupos de seis, as discussões tomaram conotações diferentes, pois de certa maneira os grupos se organizaram em certas configurações principalmen-

te de gênero, raça e etnia. Contudo o que detonou uma precipitação inicial de abandono momentâneo das suas interpretações estáveis e de sua própria visão de mundo foi a temática da sexualidade.

## EVIDÊNCIAS DISCURSIVAS

Tenho consciência de que escrever sobre uma prática pedagógica que ocorreu há mais de 8 anos é um ato de “desrelebramento” da memória. O que restou em torno de registro documental das experiências foram as imagens dos sapatos de plasticinas e os textos dos alunos que levaram consigo, cujo acesso já não tive mais posteriormente. O resto é retentiva! Desrelebramento entendido aqui como um processo de apreensão de expressões e reflexões fúlgidas de memórias de situações conflituosas que indivíduos viveram. Neste processo ao relatar esta experiência mobilizo falibilidades criativas da memória para refazer um complexo processo de mediação entre o esquecimento e lembrança e busco nas lacunas da recordação os relatos conflitantes sobre situações que ocorreram e que foram recitados.

Recordo que durante a exposição dos sapatos de Almodó-

var eles simplesmente não sabiam como ver/interpretar este transito que eu tinha falado e muito menos inventar um sapato que transita por esses espaços discursivos, pois os seus entendimentos consolidados eram que os sapatos são naturalmente coisas utilitárias e concebidas para e pelo gênero. A dificuldade inicial era aceitar novas informações, saberes e entendimentos provenientes de um estrangeiro brasileiro sobre um estrangeiro espanhol, completamente desconhecido para toda a turma de futuros professores de artes cuja maioria era de origem estrangeira. Mas aos poucos, passando em cada mesa fui mostrando como Almodóvar apresenta uma complexa rede intertextual que concilia e estabelece diálogos entre filmes, livros, jogos, pinturas, e elementos formais, na maioria das vezes conflitantes, a fim de criar uma variedade de representações de gênero e sexualidade. Partindo de um posicionamento de interstício, Almodóvar faz amplo uso da bricolagem para desmontar e

reinterpretar modelos, para usar citações, distorcer referências, transpor, misturar, e endossar uma mestiçagem de muitas modalidades históricas e gêneros .

Logo as discussões se ampliaram e novos discursos foram surgindo e inquirindo se o trânsito dos sapatos é de um gênero? Ou de vários gêneros? Que gêneros são esses? Em que medidas nossos calçados aparelham a nossa sexualidades? Podemos racializar esta viagem? E de que forma podemos sexualizar, racializar ou etnicizar um discurso imagético fetichista como o do sapato?

Diante de uma enxurrada de inquietações percebi que o melhor para a turma era mostrar mais imagens de como Almodóvar constitui dentro do cinema espaços de contra-hegemonia e com isso nós educadores poderíamos fazer uso desta imagética para combater a ignorância, constituir um instrumento de atuação política e social contra privilégios, e formas de opressão, e ainda explorar criticamente os estudos de gêneros e sexualidades. A partir daí discuti com eles elementos importantes constitutivos na definição, no estabelecimento e na possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia crítica. Ficaram muito surpreendidos de chegarem na pedagogia crítica numa aula prática de artes!

A maioria dos alunos estava visivelmente surpresa, alterada e encantada por ser capaz de “ver” e discutir essas questões em uma aula de artes visuais, mas outros ficaram confusos, desconcertados e mudos. Conduzi esses sentimentos de desconforto e conflito ao me dirigir pessoalmente a cada grupo para discutir com eles como em nossas vidas cotidianas experimentamos uma multiplicidade de sensações corporais através do poder penetrante das representações visuais; debater como a representação de elementos visuais na representação pode ter um impacto sobre as pessoas de diferentes origens, classe, gênero, religiões e raças, e além disso como podemos nos posicionar diante de uma situação semelhante em nossa sala de aula.

Diante destes discursos contenedores de interesse e resistência mostrei como uma das características mais consistentes do trabalho de Almodóvar é a auto-referencialização,

porque insinua sua história de vida entre fragmentadas representações e como a bricolagem, a intertextualidade e o auto-referencialização também são conceitos importantes para as práticas da educação da cultura visual. Mais ainda tentei que cada um dos grupos pensassem as identidades dos sapatos como uma bricolagem de identidades, que pensassem menos numa identidade fixa e objetiva de uma raça uma classe , um gênero, ou seja que se permitissem redefinir categorias estruturas e discursos na própria montagem deste corpo subjetivo que irá vestir este sapato.

O resultado foi duplo. Por um lado houve o discurso oral da aceitação da diferença do entendimento do outro e das possibilidades do atravessamento dos seres, no cotidiano e na escola. Mais ainda perceberam como o trabalho de Almodóvar, particularmente no caso dessas metáforas dos sapatos, fornecem uma excelente oportunidade de examinar o potencial pedagógico dos sentidos produzidos pela interação entre o espectador, o objeto de visão e o produtor de representações. Contudo, por outro lado essas ideias não se configuraram na concretude dos sapatos desenhados e depois realizados em plastiscina (Ver Figura 4). Nestes trabalhos ficava muito claro as ideias fixas de gênero, raça, lugar, pertencimento.



Figura 4: Sapatos de plastiscina realizados pelos alunos da UBC. Fotos do AUTOR. © AUTOR.

Exceto o trabalho de um aluno (Ver Figura 5) que imaginou um sapat/ilha cujo corpo humano era parte constitutiva do



calçado. No seu sapat/ilha poderia boiar, nadar, voar como desejasse, ou seja trafegar os mundos. O seu sapatilho era uma translação para um mundo mais justo onde não tivesse tanta normalização em torno do pertencimento. Ele não queria pertencer ao urbano somente, mas a praia, a montanha, a neve. Queria ser um/a serei/a dos Mares e Ares e assim atravessar territórios inter e transmodalmente. Este aluno buscou na experiência um espaço para tornar-se e deixou se levar pela liberdade criação para imaginar um universo muito infinito e particular.



Figura 5 : Sapatos de plasticina realizados pelos alunos da UBC. Fotos do AUTOR. © AUTOR.

De certa maneira pra mim ficou muito evidente que eles respondiam e aprendiam coisas em diferentes níveis e expressavam em diferentes formas ou que certas formas de saber precisavam de mais tempo pra ganhar constituição. Mas eram hierárquicas? Alguma mais verdadeira que a outra? Qual o discurso privilegiado para a avaliação?

No final da aula vários alunos reafirmaram que mesmo após essa experiência pedagógica que vivenciaram, ainda assim não usariam imagens Almodovarianas ou similares nas escolas da educação básica, mas disseram que sua imagética tinha possivelmente os tornado conscientes de vincular questões sociais a práticas de arte/educação. Diante desse quadro, argumentei que, para que educadores da cultura visuais possam se envolver criticamente com representações da vida cotidiana, eles precisam combinar conteúdo e contexto, e reconhecer e valorizar um acordo amplo de questões sociais, formas de expressão, e experiências pedagógicas. Também postulei que as práticas de educação da cultura visual deveriam explorar “o desejo, prazer, romance,

sedução, música, enredo, humor, e patos” (Ellsworth, 1997, p. 21). Depois disso, conversamos sobre rejeição, aceitação e dificuldades de visualização de imagens.

### AS IMAGENS DE ALMODÓVAR E DISPOSITIVOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Durante o desenvolvimento da minha tese de doutorado estudei as representações fílmicas dos gêneros não-normativos (trans/gêneros) na obra de Pedro Almodóvar e suas implicações para a educação da cultura visual. Nas minhas pesquisas identifiquei mais de 40 temas, tipos de personagens, sets, e objetos ocasionais que se repetem em seus filmes. São recorrentes os temas do estupro, incesto, morte, assassinato, prostituição, uso de drogas, os discursos médicos na presença de enfermidades e hospitais. Além disso voltam-se para representações das ambiguidades de gênero, as mulheres, suas comunidades e solidariedade, mães dominadoras presente/ausentes, e pais ausentes, geralmente alheios às narrativas centrais. De mais a mais, Almodóvar repete sets de filmagens ao contemplar o urbano, o rural, o aeroporto, as viagens de carro, e os interiores e objetos domésticos, como malas, bagagens. Contudo, dentre todas as reiterações de temas apresentadas aqui o que me interessa neste artigo, e a única que vou me ater para esta análise, é pensar o tropo “sapatos” como bagagem na ênfase de gêneros e sexualidades.

Em sua filmografia Almodóvar continuamente viaja conduzindo e carregando suas bagagens plenas de especificidades, autoridades e cruzamentos de vários estilos cinematográficos; e nesse processo os seus filmes revelam e transportam corpos, gêneros, e sexualidades como posições plausíveis e legítimas para as suas resistências e contestações políticas. Em seus trajetos estes filmes funcionam como estratégias criativas para acessar a profundidade de práticas culturais, e para diretamente interferir, revelar, e desvelar convenções sociais ao reivindicar a existência, permanência e a continuação de corpos transgressivos e o “estranho” na vida diária. E é precisamente por meio dessas aproximações, entre brincadeiras e idiosincrasias, que seus filmes exibem-se ao mesmo tempo que subvertem discursos sociais, culturais e políticos.

No contexto de Almodóvar trago os “sapatos” como um tropo para ponderar sobre o deslocamento e flutuação da representação de seus in/decidíveis. Diz-se que Almodóvar cria monstros, abjetos. Mas se a maioria dos monstros é caracterizada como um abjeto, Almodóvar geralmente não representa abjetos em relação binária tipo bom/mal; na sua obra eles, os abjetos, estão instituídos como formas de performances transformativas que interferem com a noção de sujeitos normalizado. Os abjetos de Almodóvar desestabilizam, transformam e redefinem o gênero e a identidade sexual dos seus outros. O abjeto em Almodóvar é aquele que perturba delicadamente a subjetividade, lembrando nos da nossa construção na transformação simbólica no encontro com o “outro”. O sapato em Almodóvar é mais uma mala de mascaramento da construção da subjetividade social

Contextualizo vários personagens almodovarianos na veia do indecível, (fluídos, incertos e duvidosos) como um contraponto as noções comuns que se tem dos vivos-mortos, presentes/ausentes, de que são inaptos para agir, confusos, e vivem em um estado patético de indecisão. Ao contrário, reconheço neles o suprimento material e possibilidade concreta e oportuna de agir e decidir. E são exatamente estes personagens fantasmáticos, que estão vivos e mortos, mortos ou vivos, ausentes e presentes ao mesmo tempo que marcam a bagagem de seus sapatos. As masculinidades e feminilidades viajam em suas idas e vindas das trocas de personagens e seus adereços que se indagam sobre o que se oculta atrás das bagagens armazenadas em suas memórias. De tantos corpos “estranhos” marcarem e redefinirem seus usos, os “sapatos” em Almodóvar alcançam o poder discursivo como um dispositivo de desidentificação de gênero e sexualidade e passa a assumir esta posição ao espectador.

Parto da premissa que o discurso fílmico de Almodóvar é uma performance transviada. Parafraseando Butler eu diria que seu discurso é uma cópia de uma origem e de um original que é o alicerce para todas as cópias, mas que ele próprio é uma cópia de nada (BUTLER, 1993b, p. 303). Incontestavelmente e intencionalmente, o imaginário de Almodóvar oferece elementos atraentes da transitoriedade do gênero e discussões da sexualidade na sociedade contemporânea.

E um modo de pensar Butleriano que desnaturaliza gêneros e mostra como a ordem sexual dominante é mantida por meio de repetição performativa, funciona como um excelente ponto de entrada para os seus filmes. Logo três linhas essenciais do trabalho de Butler são importantes para as minhas aproximações com seus filmes: a natureza transitória da identificação do gênero; a necessidade de posicionar construções de gênero dentro de um contexto histórico específico; e o papel da fantasia ou do masquerade/disfarce em deslocar as categorias naturalizadas de identidade e desejo.

Ao estabelecer estas linhas teóricas, Butler proporciona formas diferentes para imaginar as performances diárias da identidade a respeito das normas de gênero e sexualidade e desse modo traduz o cotidiano em uma atividade significativa e possível aos entendimentos e transformações das diferenças sociais. Entretanto ela explica que ao sermos constituídos socialmente tendemos a desejar constituir um ser unitário, lógico, integral e reconhecível, mas esta tendência da unidade encobre as multipossibilidades de contextos nos quais as dimensões do sexo, desejo, sexualidade e gênero não expressam nem refletem um ao outro (BUTLER, 1987, 1993a, 1997a, b, 1999, 2004).

Portanto as características mais específicas dos filmes de Almodóvar são abrir a bagagem da discussão sobre identificações e desidentificações de gênero e sexualidade e interferir com os cânones instituídos do desejo sexual e gênero. Seus filmes exploram representações corporais de gênero e diferenças sexual na sociedade ao dar voz aqueles que são destituídos de loci de enunciação. A filmografia de Almodóvar e seus modos de enunciação dos trans/gêneros e trans/viados exploram noções de expectativa queer e consideram de certo modo como essas representações queers de gênero e sexualidade formam ou são produtos dos espectadores. As representações fílmicas de Almodóvar de trans/gênero/sexualidade deslocam as várias maneiras de vê-las, interrogam a interação do problema entre o espectador e o objeto da visão e oferecem uma crítica da naturalização da masculinidade e heterossexualidade em nossa sociedade contemporânea. A fluidez com que os seus filmes abrandam

limites de representações do feminino e masculino institui uma crítica de identidade que afeta e desloca representações normativas de gênero e sexualidade, desafia espectadores a confrontar a posição de onde olham e os conduzem a um nível de consciência do ato de olhar.

O espaço fílmico de Almodóvar é um dos lugares de representação de sexualidade e gênero do cotidiano. O mundo inventivo de Almodóvar descreve situações incrivelmente entrelaçadas que são criadas por meio da fluidez de aspectos de gênero e sexualidade que ocorrem na experiência humana, em “todas” as experiências humanas. Suas características lhe são muito particulares: cada filme seu lembra um de seus outros filmes e respectivamente a de outros filmes de diretores diferentes. A citação em suas narrativas conduz a um arranjo infinito de reiterações de gêneros, funcionando como um léxico em que cada entrada conduz o espectador a uma outra busca, mas ao alcançar os primeiros sinais de sentido percebemos que o original está sempre alterado. Portanto eles apresentam uma recorrente dissimulação de gênero e sexualidade, citação e alteração das representações previamente exibidas em seus filmes, e que por sua vez são eles mesmas imitações de referentes precedentes.

Consequentemente sugiro que não há nenhum tema original em cima e em torno destas citações, porque os desempenhos das citações eles mesmos manufaturam esta fundação. Outra vez apoio-me em Butler ao afirmar que o “gênero é um tipo de imitação para o que não há nenhum original; de fato é um tipo de imitação que produz a noção de original como um efeito e uma consequência da imitação própria” (1993b, p.113). Neste sentido, as representações de Almodóvar de gênero e sexualidade tornam-se coerente ao espectador por meio da compreensão destas dobraduras de conceitos, invenções e repetição de alterações; em outras palavras tornam-se claras como uma repetição de suas recorrentes citações. Mais ainda, seus filmes sugerem “uma dissonância não somente entre o sexo e performance, mas sexo e gênero, e gênero e performance” (BUTLER, 1999, p. 175). Assim a performance dos trans/viados de Almodóvar brinca com a distinção entre o sexo do performer e o gênero que está sendo “performado”.

Enfim, no discurso Almodovariano a transitividade/transitoriedade do corpo é invariavelmente aparente, pois há uma preocupação constante em revelar como os corpos são importantes na construção do gênero e a vinculação em que esta construção é executada em corpos sexualizados. As representações fílmicas de Almodóvar, sem reservas, dependem da corporeidade dos trans/viados para sua realização e de suas metáforas, como a das bagagens dos sapatos como conduções de subjetividades. E a transitividade e suas representações podem ser um calçado para uma pedagogia de crises, e confrontos e disruptiva da educação da cultura visual.

#### ACHADOS E PERDIDOS

Em suma, devo reconhecer, neste ponto que tenha obtido resultados ambíguos, sobre essa prática pedagógica aqui descrita, mas isto não me incomoda, pois entendo que o desenvolvimento desta investigação se dá como uma Pesquisa Viva, uma oportunidade para criar espaços para a articulação de questões inovadoras sobre educação da cultura visual. Aqui, não estou à procura de verdades, apenas realidades contingentes, achados que foram adquirindo novos significados e incorporando outras questões e incertezas com o passar do tempo.

Com base nesta experiência inicial aprendi que os discursos *queer* de Almodóvar são condutos experimentais para uma prática pedagógica crítica em educação da cultura visual e podem auxiliar os educadores a abraçar o estudo de questões sociais, especificamente de gênero e sexualidade, como instrumentos de pedagogia crítica. Além disso, percebi que o uso do discurso de Almodóvar nessa sala de aula, como em qualquer outro que e ensinei durante todo o curso, funcionou como um poderoso instrumento pedagógico ao provocar discursos adicionais não-normativos, incitando assim uma intensa discussão social de seus significados. Mais ainda, o estudo do discurso Almodovariano como local de conflito é fonte para os alunos explorarem as relações entre poder, conhecimento, contexto social, subjetividade, representação visual, e desejo. Logo, ao promover ambiguidade discursiva, reconhecer modos incomuns de produção



de significados e de consumo, e perturbar a harmonia da heteronormatividade Almodóvar incita reconceituar noções do senso comum sobre representação visual de gênero e sexualidade, incentivando uma pedagogia do confronto, em oposição a uma assimilação e reprodução acrítica de conteúdos. Portanto uma pedagogia baseada em seus discursos promovem a criação de espaços de compreensão sobre os outros e deflagram ações de mudanças que resultam ultimamente numa possibilidade de sociedade mais justa e equânime.

Os discursos imagéticos de Almodóvar são locais privilegiados para os educadores da cultura visual racionalizarem experiências culturais humanas de identificações dos desejos, sexualidades e gêneros que dependem de medos sociais estabelecidos e pânico morais. Pânico moral entendido aqui como uma espécie particular de regulação moral onde as tecnologias do eu se cruzam com as estruturas de coerção e consentimento dos discursos do estado, religião, educação, militar, médico, judicial, entre tantos outros. No caso específico canadense o pânico moral principal é raça e etnia, mas igualmente a sexualidade. Para lidar com as questões de integração racial o País desenvolveu desde os anos sessenta intensa política pública multicultural, mas esqueceu que classe, gênero, sexualidade e outros fatores como a localização geográfica e a deficiência se cruzam com raça e etnia de maneira significativa. Dai os alunos se sentem muito mais a vontade para discutir as questões ligadas a raça e etnia na escola, visto que já faz parte do currículo das províncias atender as demandas da política do multiculturalismo. Essa discussão, e suas formas geralmente, já estão “naturalizadas” na escola. Há pouca ênfase numa visão transcultural, ou num outro conceito de multiculturalismo que expanda e abrace a sexualidade.

Por meio desta experiência ficou visível que ensinar e aprender transculturalmente é um ato contínuo de agitar-se em terras movediças sobre o que se ensina e como se aprende. Não há zonas de conforto num processo educativo onde os sujeitos pertencem a múltiplos lugares e exercem essas múltiplas identidades. Portanto o conflito e as resistências são inevitáveis, assim como os saberes produzidos não são

tão facilmente previstos e desejados. Eles são na maioria da vezes o que acontece!

A promoção da criação de espaços pedagógicos críticos não é privilégio de Almodóvar. O mesmo poderíamos afirmar do discurso visual de muitos outros artistas como por exemplo, Mathew Barney, Derek Jarman, Pierre & Gilles, Gilbert & George, Andy Warhol, John Waters, Paula Rego, Nan Goldin, Ken Probst, John Currin, Andres Serrano, Robert Mapplethorpe, Robert Gober, Diane Arbus, Helmut Newton, Joel Peter-Wilkin, Peter Hujar, entre muitos outros. A utilização de discursos *queer* sugerem um pensamento de fronteira que por sua vez promove a redistribuição das noções do espectador, da análise da imagem, dos modos de ver, e de questões de posicionalidade; e intensamente desafia métodos de interpretação.

É notável que alunos de programas de formação de professores em artes visuais (Licenciaturas) são capazes de expressar entendimentos de seus investimentos pessoais e sociais em ver e entender representações discursivas complexas de gênero e sexualidade; compreender o contexto social da visualidade; e identificar temas e preocupações relacionadas com homens, mulheres, feminilidade, masculinidade, transgeneridade, transviações, quiridade, entre outras, e, depois, associá-las a questões mais gerais da classe, raça, etnia, religiosidade, invalidez, e velhice. Entretanto se as licenciaturas em artes visuais e as escolas não transformarem seus currículos e as suas práticas cotidianas de ensino para reconhecer, assumir e adotar essas questões, qualquer iniciativa neste sentido é natimorta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAH, A. (1996). *Cartographies of diaspora, contesting Identities*. London and New York: Routledge.
- BUTLER, J. (1993a). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- BUTLER, J. (1993b). Imitation and gender insubordination. In H. Abelow, M. A. Barale & D. M. Halperin (Eds.), *The lesbian and gay studies reader* (pp. 307-320). New York & London: Routledge.

BUTLER, J. (1997a). *Excitable speech: A politics of the performative*. New York and London: Routledge.

BUTLER, J. (1997b). From gender trouble. In C. C. Gould (Ed.), *Gender: Key concepts in critical theory* (pp. 80-88). New Jersey: Humanities Press.

BUTLER, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (2nd ed.). New York: Routledge.

BUTLER, J. (2004). *Undoing gender*. New York and London: Routledge.

CLIFFORD, J. (1997). *Routes: Travel and translation in the late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

AUTOR, (2005). Teoria queer e o ensino da cultura visual. In A. M. Barbosa (Ed.), *Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 277-291). São Paulo: Cortez Editora.

AUTOR, (2008). Pré-acoitamentos: Os Locais da Arte/Educação e da Cultura Visual. In R. Martins (Ed.), *Visualidade e Educação* (pp. 37-53). Goiânia: FUNAPE.

AUTOR, (2010). *Fronteiras em Fluxo: as malas de Almodóvar*. Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, Florianópolis.

AUTOR, (2011). *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB.

AUTOR,&Sinkinson, S. (2005). Film spectatorship between queer theory and feminism: transcultural readings. *International Journal of Education through Art*, 1(2), 143-152.

FORTIER, A.-M. (2001). "Coming home": Queer migrations and multiple evocations of home. *European Journal of Cultural Studies*, 4(4), 405-424.

MIGNOLO, W. (1999). I am where I think: Epistemology and the colonial difference. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 8(2), 235-245.