

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

**ARTE E COTIDIANO:
EXPERIÊNCIA HOMOSSEXUAL, TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO**

ADAIR MARQUES FILHO

Goiânia/GO
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

**ARTE E COTIDIANO:
EXPERIÊNCIA HOMOSSEXUAL, TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO**

ADAIR MARQUES FILHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Cultura Visual.

Área de concentração: Educação e Visualidade.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Martins

Goiânia/GO

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Marques Filho, Adair.

GM357 Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação / Adair Marquesa Filho. – Goiânia, 2007.

117f. : il., color.

Orientador: Raimundo Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais , 2007.

Bibliografia : f.110-117.

Inclui lista de ilustrações.

Anexos.

1. Arte e educação 2. Arte contemporânea 3. Homossexualismo e arte 4. Arte erótica 5. Nu masculino na arte I. Martins, Raimundo II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade Artes Visuais III. Título.

CDU : 7:37.036

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

**ARTE E COTIDIANO:
EXPERIÊNCIA HOMOSSEXUAL, TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO**

ADAIR MARQUES FILHO

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 24 de abril de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Raimundo Martins – FAV/UFG
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Alice Fátima Martins – FAV/UFG
Membro Interno

Prof. Dr. Belidson Dias – IdA/UnB
Membro Externo

Profa. Rejane Coutinho – IA/UNESP
Suplente do Membro Externo

Profa. Dra. Irene Tourinho – FAV/UFG

À minha família pelo apoio de sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador desta dissertação, Raimundo Martins, pelo apoio, confiança, dedicação e paciência em acompanhar, contribuir e direcionar a pesquisa, companheiro em todos os momentos.

Ao Mestrado em Cultura Visual pela oportunidade de desenvolver uma investigação tão instigante e controversa.

À minha querida amiga Alzira Martins pelos bons momentos no decorrer de vários anos de convivência, pelas trocas de experiências e apoio em vários momentos difíceis pelos quais passei.

Às contribuições e ao amor do meu companheiro Flávio Camargo, um presente recebido em 2006.

À minha amiga gaúcha Daniela de Oliveira, pelas confidências, pelas trocas e pelas contribuições reflexivas que me possibilitou, pelos cafés da manhã acompanhados de cigarros e boa conversa.

A todos e todas os/as colegas do Mestrado pelo interesse e incentivo, me indicando bibliografias ou *sites* sobre o assunto.

Aos professores, funcionários e alunos da Faculdade de Artes Visuais pelas contribuições e apoio.

Aos meus alunos e alunas do Curso de Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais pelo carinho.

À minha família, pai, mãe, irmãos e irmãs pela compreensão, amor, carinho, cumplicidade e apoio incondicional.

Ao grupo Colcha de Retalhos da UFG pela possibilidade de participar deste grupo de discussões sobre diversidade.

Ao professor Luis Mello pela oportunidade de cursar a disciplina Tópicos Avançados em Sociologia (sexualidade, gênero e poder), que me possibilitou aprofundar sobre questões ainda desconhecidas.

Aos colaboradores da pesquisa pelas ricas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), pela concessão de Bolsa de Estudos.

A todos os meus amigos e amigas.

RESUMO

Imbuída das inquietações pós-modernas, a cultura contemporânea abre possibilidades para manifestações individuais e coletivas que buscam atender demandas reprimidas pelos ideais da modernidade. Para este cenário, trago autores e idéias como forma de criar e ocupar espaço num contexto de controle e repressão em relação aos indivíduos *queer*, ou, mais especificamente, as atitudes *queer*. Posicionamentos críticos, transgressores, advindos de teóricos e ativistas das áreas da sexualidade, dos direitos humanos, das artes e de movimentos sociais e culturais problematizam questões que ainda são tabus na contemporaneidade, mais ainda, na arte/educação. Este trabalho privilegia aspectos de histórias de vida de dois artistas goianos. As histórias são examinadas a partir de entrecruzamentos entre cultura visual, teoria *queer* e arte/educação, discutindo temas como a apropriação do corpo masculino na arte contemporânea; o corpo como território de contestação política e ideológica; a arte/educação como forma de transformação e intervenção nos modos de ver, sentir e agir; a formação artística e sua importância na experiência cultural e visual, e, finalmente, a teoria *queer* como posicionamento que busca desestruturar convenções e normas apoiada em reflexões das teorias feminista e pós-estruturalista.

ABSTRACT

Inspired by post-modern uneasiness, contemporary culture opens possibilities for individual and collective manifestations that look for demands restrained by the ideals of modernity. Into this scene I bring authors and ideas as a way to create and occupy spaces in a context of control and repression in relation to queer individuals or, more specifically, queer attitudes. Critical, transgressive positionings formulated and experienced by theoreticians and activists in the areas of sexuality, human rights, arts and social and cultural movements raise questions that are yet, taboos in the contemporary scene and which are intensified in the field of art/education. This investigation privileges aspects of the life history of two artists from Goiânia (Goiás – Brazil). These histories are examined from a perspective that move across visual culture, queer theory and art/education, discussing topics such as the appropriation of the masculine body in contemporary art; body as a territory of ideological and political struggles; art/education as a form of transformation and intervention in the ways of seeing, feeling and acting; the process of artistic formation and its importance in cultural and visual experience, and, finally, queer theory, supported by feminist and post-estruturalist thinking, as a way to contravene conventions and norms.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração I - Bruce of Los Angeles	39
Ilustração II - Tom da Finlândia - Touko Laaksonen (1920-1992)	39
Ilustração III - Tom da Finlândia - Touko Laaksonen (1920-1992)	40
Ilustração IV - W. von Gloeden, Nudo maschile, 1900	40
Ilustração V - <i>The Marble Faun</i> , F. Holland Day	41
Ilustração VI - Ajitto, 1981	42
Ilustração VII - Christopher Holly, 1981	42
Ilustração VIII - Untitled, 1981	43
Ilustração IX - <i>Beach</i> , Rio de Janeiro, Ipanema, c. 1970-1980, 24 x 18 cm. <i>Collection Alair Gomes – Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro</i>	44
Ilustração X - <i>Beach Triptych</i> nº 07, Rio de Janeiro, Ipanema, c. 1980, 35,5 x 27,5 cm. <i>Collection Fondation Cartier pour l'art contemporain, Paris</i>	45
Ilustração XI - <i>5th Movement, Finale</i> . c. 1966-1977. <i>Symphony of Erotic</i> . <i>Collection</i> <i>Alair Gomes – Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro</i>	46
Ilustração XII - Hudnilson Junior	47
Ilustração XIII - Autor: Hudnilson Jr. <i>Oficina Cultural Oswald de Andrade, São Paulo,</i> <i>1987. Foto: Claudio Shapochinic</i>	48
Ilustração XIV - Autor: Hudnilson Jr. <i>São Paulo, 1987. Foto: Eduardo Castro</i>	48
Ilustração XV - Sem título (série body-builders), 160 x 205 cm. Alex Flemming, 2001	49
Ilustração XVI - Sem título (série body-builders), 205 x 160 cm. Alex Flemming, 2001	50
Ilustração XVII – Cartaz da parada gay de São Francisco no ano de 1976	83
Ilustração XVIII – Cartaz da 20ª parada gay de São Francisco comemorando os 20 anos da histórica resistência em <i>Stonewall</i>	84
Ilustração XIX - <i>Desenhando com Terços – Márcia X (1959–2005). Erótica –</i> <i>Os sentidos da arte. Rio de Janeiro – CCBB, 2006</i>	93
Ilustração XX – Uma das capas do filme <i>Satyricon</i> de Fellini	95
Ilustração XXI – Cena inicial do filme <i>Satyricon</i> de Fellini	96
Ilustração XXII – Cena do Filme mostrando Encolpios resgatando Giton do Dono do	

Teatro	96
Ilustração XXIII – Cena do Filme mostrando Alcystos e Giton	96
Ilustração XXIV - Fonte: A Última Ceia (1495-1497), Mural, 460 cm x 880 cm, Refeitório da Igreja de Santa Maria delle Grazie, Milão (Itália)	101
Ilustração XXV - A Santa Ceia na interpretação de Renée Cox	102

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
APRESENTAÇÃO	12

CAPÍTULO I

SITUANDO QUESTÕES SOBRE O TEMA DO ESTUDO	18
1.1 Sexualidade em questão	21
1.2 O advento da AIDS e os estudos sobre sexualidade	30
1.3 Uma visita a outros tempos e concepções	34

CAPÍTULO II

EXPLORANDO CONCEITOS E IMAGENS	38
2.1 Deslocamentos conceituais	38
2.2 Acercando teoria <i>queer</i> e educação	50

CAPÍTULO III

O TERRENO DA INVESTIGAÇÃO	55
3.1 Espaços conceituais e metodológicos da investigação	55
3.2 Cultivando o terreno: procedimentos metodológicos	60
3.3 Processos da pesquisa	63
3.4 Impasses da pesquisa	65
3.5 A árdua tarefa de pesquisar	67

CAPÍTULO IV

TRAJETOS, VÍNCULOS, MEMÓRIAS70

4.1 Revisitando Impressões, Relatos e Cenas71

4.2 Examinando Temas e Relações: Sexualidade e Posições de Sujeito80

4.3 Sexualidade e Educação.....89

4.4 Cruzando relatos, fabricando histórias através de imagens95

PALAVRAS FINAIS106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS110

ANEXOS118

APRESENTAÇÃO

Este trabalho surge de um interesse pessoal, apoiado em experiências que marcaram e marcam minha trajetória como homossexual, professor, designer de moda, mestrando e ativista. Fruto de enfrentamentos pessoais, discriminações sociais e de identidades corporais transgredidas/agredidas, a discussão na qual circunscrevo esta pesquisa veio a público e se tornou, nas duas últimas décadas, uma cruzada que congrega homossexuais, bissexuais, travestis, lésbicas, transexuais e tantos outros “ais”.

Desde a infância, passando pela adolescência, questões relacionadas a sexo, gênero, desejo e sexualidade me preocupavam, me faziam refletir e buscar respostas para conflitos que vivia e que, somente anos mais tarde, viria a compreender que estavam relacionados à minha orientação sexual. As respostas não vinham e nem eu conseguia construí-las. Antes, o que percebia e o que recebia como retorno, eram discursos e atitudes sustentados em convenções culturais e sociais, proposições científicas e discursos médicos que rotulavam minha orientação sexual como “anormal”. Eram ‘diagnósticos’ oriundos de territórios enrijecidos por crenças religiosas, patologizados por concepções morais ancoradas numa visão de mundo patriarcal e heterossexual sedimentada na perspectiva do “normal”, do “natural”. Homem não veste roupas “consideradas” femininas, não brinca de bonecas, não apresenta comportamentos femininos, não chora, não isso, não aquilo. Naturalizavam, por assim dizer, um jeito padronizado de sentir e ser homem.

Vivendo essa discussão na pós-modernidade, compreendo que o ideal moderno de masculinidade perdeu espaço e parte de sua “aura” de virilidade debilitando a figura do provedor do lar, sempre sexualmente ativo. A pós-modernidade dá lugar à imagem de um homem mais “liberado”, contribuição das ativistas feministas, em primeira mão, articulada a fenômenos sociais, culturais e político-econômicos que têm como exemplo a primeira guerra mundial, conflito que impulsiona o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

O homem moderno começa a perder seu *status*, dando espaço a um homem pós-moderno, sujeito que apresenta, entre outras características,

flexibilização de seu papel social; participação, divisão ou ocupação de tarefas antes consideradas femininas; preocupação com a aparência física e consumo de produtos de beleza, academias, cirurgias estéticas.

Outros fatos contribuíram para a chamada crise da masculinidade. A crise do estado, desacreditado e “engolido” pelo capitalismo e pela globalização, a crise e a degeneração da família nuclear que enfraqueceu e quase aboliu a figura do pai, provedor. Esta figura vai aos poucos desaparecendo ou convivendo com uma nova constelação de possibilidades e responsabilidades em que os membros de uma mesma família trabalham e contribuem para a receita doméstica, sejam eles homens ou mulheres. Convive, também, com famílias compostas apenas pelo pai e filhos ou, ainda, apenas pela mãe e filhos. Outras configurações familiares também passam a coexistir, congregando casais homossexuais – femininos ou masculinos - e filhos.

Experiências vividas como homossexual me levaram ao encontro de autores (SONTAG, 1964; KARDINER, 1973; CHODOROW, 1978; DINNERSTEIN, 1978; FOUCAULT, 1980), que me desafiaram e provocaram questionamentos com suas pesquisas sobre sexualidade e gênero. Este impulso teórico orientou meu interesse para investigar a trajetória de vida de dois artistas que não se enquadram às normas heterossexuais, reconstruindo suas experiências de formação e suas vivências culturais e profissionais.

Busco amparo, inicialmente, em cruzamentos entre a teoria *queer* e a Cultura Visual. A teoria *queer* surge como um *corpus* teórico do qual Foucault é considerado seu precursor. O termo *queer* aparece nos anos 80, cunhado por Tereza de Laurentis, e nos anos 90, congrega teóricos como Judith Butler, Javier Saéz e Gayle Rubin, conquistando vários adeptos.

No Brasil, teóricos como Denílson Lopes, Guacira Louro e, mais recentemente, Belidson Dias, têm contribuído para as discussões sobre o tema, apresentando suas pesquisas em congressos e dando vigor à crescente produção de artigos e livros nesta perspectiva. Estes autores têm a preocupação em distinguir e caracterizar o uso do termo *queer* no Brasil, diferenciando-o em relação aos Estados Unidos, seu contexto de origem.

A discussão amparada pela teoria *queer* e pela cultura visual é ampliada com a visão de autores pós-estruturalistas e pós-modernistas que situam as questões de gênero, sexualidade e masculinidade nos debates sobre educação e ensino da arte.

Para o desenvolvimento desta investigação trabalho com histórias de vida, metodologia que privilegia a entrevista como procedimento de coleta e sobre a qual faço uma discussão no terceiro capítulo. Esse procedimento dá relevância e potencializa uma forma de dar voz aos indivíduos que 'fazem' a pesquisa, tornando-os sujeitos colaboradores, e não objetos da mesma.

Como colaboradores, eles narram experiências e situações vividas na infância, adolescência e vida adulta. Refletem sobre as implicações e impactos dessas experiências na vida escolar e profissional. Recriam, com suas palavras e lembranças, o dia-a-dia com familiares, amigos, alunos e público no processo de ensino e produção artística.

No processo de produção artística contemporânea percebemos e testemunhamos as mais variadas manifestações em que corpo, gênero e sexualidade são transformados em objetos artísticos, seja na forma de fotografia, pintura, desenho, performance, art xérox ou tantas outras possibilidades que a contemporaneidade permite.

Nesse rol de abordagens, alguns artistas se destacam por trabalhar mais explicitamente com temáticas que me interessam particularmente, quais sejam, homoerotismo, corpo/sexo, desejo, sexualidade masculina. Robert Mapplethorpe é exemplo de um artista que fotografava corpos masculinos e femininos em posições e situações inusitadas, se tornando um dos grandes nomes da arte contemporânea. Tom of Finland, com seus desenhos de rapazes musculosos em cenas de sadomasoquismo, ou, onde dois ou mais policiais eram representados em situações homoeróticas aguçando as fantasias e fetiche de homossexuais do mundo inteiro, é outro exemplo de artista que trabalha com temas e questões sobre as quais esta pesquisa coloca em foco.

No cenário brasileiro, temos Hudinilson Junior que, nos anos 80 surge com trabalhos em graffiti e, principalmente, com arte xerox, produções feitas a partir do próprio corpo. Este artista trabalha também com suportes como colagens, desenhos, etc. Temos, ainda, Alair Gomes que nos anos 70 e 80 do século XX fotografava corpos masculinos nas praias do Rio de Janeiro e que apresenta uma produção considerável de imagens capturadas no decorrer deste período. Este fotógrafo, apesar de sua larga produção, é mais reconhecido no exterior do que no Brasil. Finalmente, incluo trabalhos de Alex Flemming, artista que aborda o corpo como território de disputas internas e externas, explorando suas experiências de

vida em pinturas, instalação e objetos.

No primeiro capítulo, intitulado “Situando questões sobre o objeto de estudo” abordo tópicos da história da sexualidade e de como as questões sobre sexo, sexualidade e gênero vêm instigando e provocando frutíferas contribuições de teóricas feministas, pós-estruturalistas, pós-modernas. Reflito sobre como essas questões e tópicos se cruzam em espaços acadêmicos, em espaços de militância e políticos. As implicações e impactos da AIDS¹ neste cenário e as formas como a doença afetou e reconfigurou o campo das pesquisas sobre sexualidade também é tema discutido neste primeiro capítulo.

As dificuldades em encontrar respostas para a cura da doença, bem como as incertezas e instabilidades que passaram a permear os comportamentos sexuais a partir dos anos 80, configuram o contexto do estudo apresentado nesta primeira parte. Assim, ressalto a permanência da insegurança decorrente da AIDS, condição que ronda os relacionamentos sexuais ameaçando as relações afetivas e fragilizando comportamentos e subjetividades.

De forma sucinta, apresento representações sexuais na antiguidade, observando o funcionamento de práticas como o homossexualismo e sua relação com a educação do jovem grego. Destaco as formulações referentes ao amor entre pessoas do mesmo sexo, defendido como o amor da alma e exemplificado através de registros, depoimentos e documentos que retratam eventos da época.

No segundo capítulo apresento algumas imagens de artistas/fotógrafos reconhecidos nacional e internacionalmente, mostrando exemplos da produção destes artistas e seus vínculos com aspectos corporais, sexuais, sociais e culturais, enfocando os precursores da imagem masculina desnudada. Estabeleço, também, uma aproximação entre teoria *queer* e educação, com ênfase na arte-educação. Defendo esta perspectiva como alternativa para minimizar prejuízos imateriais e as formas de discriminação em relação às identidades sexuais e de gênero.

No terceiro capítulo formulo a discussão sobre o campo metodológico da investigação, construindo relações entre Teoria *Queer* e Cultura Visual, traçando seus desdobramentos na sociedade contemporânea e privilegiando aspectos da vida cotidiana. Marcos conceituais orientam os trajetos da investigação que incluem entrevistas interativas nas quais são evidenciadas as relações de dois sujeitos

¹ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

colaboradores com o campo da arte. Articulo essas vivências com questões de corpo, educação, gênero e sexualidade. Essas questões são apresentadas com maiores detalhes neste capítulo, que aborda, também, os impasses da pesquisa, as crises e as dificuldades, tanto teóricas quanto metodológicas frente ao desafio de pesquisar o tema em questão.

Conexões entre os capítulos anteriores são estabelecidas no quarto e último capítulo. Nele, utilizo duas cenas do filme *Satyricon* (Frederico Fellini) e uma imagem da Última Ceia (Leonardo Da Vinci) e uma interpretação contemporânea da fotógrafa e artista multimídia afro-americana Renée Cox para conectá-las com a produção artística dos colaboradores desta pesquisa. Essa discussão encerra os questionamentos e análise que a investigação apresenta abrindo caminho para as considerações que finalizam o trabalho.

Antes de adentrar o corpo da dissertação, faço uma nota de esclarecimento em relação à terminologia que adoto no decorrer do trabalho. O conceito *queer* é utilizado em relação a concepções que orientam a pesquisa respeitando as referências – por exemplo, ‘atitude queer’, ‘comportamento queer’, ‘sensibilidade queer’ - empregados por autores tais como Butler (1990, 2002), Dias (2005), Talburt (2005) e Wallcott (1998). Quando das contribuições dos Colaboradores da Pesquisa, suas observações e comentários, mantenho os termos homossexual e/ou gay conforme eles utilizam.

Estes três termos – *queer*, homossexual e gay – serão, ainda, reproduzidos de acordo com as fontes/citações encontradas na literatura que fundamenta e dialoga com as questões propostas por este trabalho.

*Eu não sou uma rainha, uma queen, eu sou um
homem...eu tenho certeza da minha masculinidade...
eu gosto de rapazes.*

José Leonilson (1957-1993)

CAPÍTULO I

SITUANDO QUESTÕES SOBRE O TEMA DO ESTUDO

Fruto de uma inseminação acadêmica que combina teoria social, arte contemporânea (produção artística) e ativismo, este estudo se debruça sobre a teoria *queer* que se propõe a “romper os espaços fixos e finitos da identidade”, partindo do princípio de que a “sexualidade não possui significados *a priori*, mas significados relacionais que se constroem, se imitam e são imitados” (TALBURT, 2005, p. 25). Como movimento, desafia o significado pejorativo da palavra *queer* - do inglês, estranho, esquisito, efeminado, bicha; inverte o sentido negativo do termo e contribui tanto para “afirmar os direitos das diferentes opções sexuais como para minar, de dentro, um pensamento que encerra o outro em uma etiqueta, pretendendo-se a si mesmo invisível” (ALCOBA, 2005, p. 9).

Os teóricos *queer* fazem algumas críticas aos conceitos de identidade de gênero no modo como ele é tratado pelos campos tradicionais das ciências sociais, da educação e dos estudos culturais. No entanto, a tradução desta enunciação “*queer!*” não pode ser feita sem reunir os atores desta designação-ação, sem que ela se repita e faça novo apelo à autoridade nela existente, autoridade que, às vezes, pode dissimular a sua historicidade. Esta enunciação solicita uma contextualização da sua força performativa que consiste em citar um conjunto de práticas pré-existentes constituintes da condição do seu sucesso, conforme demonstra Butler (1990).

Em sintonia com as teorias pós-estruturalistas, pós-modernas² e pós-feministas, a teoria *queer* questiona os binômios de identidade, o caráter unitário da subjetividade e, principalmente, as idéias liberais referentes à autonomia do indivíduo e o conceito de comunidade com base no princípio da uniformidade. O princípio da uniformidade quando convertido em norma pode transformar-se em instrumento passível de mascarar diferenças materiais e culturais, criar imposições ou supressões visuais nos modos individuais e coletivos e gerar implicações nas

² Não ignoro aqui, a problemática que envolve o termo “pós-moderno”. Mas, adoto o termo mais comum dentre os utilizados correntemente tais como: super-modernidade, capitalismo tardio, modernidade tardia, modernidade reflexiva, ultramodernidade, sociedade do espetáculo, sociedade pós-industrial, etc.

práticas sociais e institucionais (TALBURT, 2005).

Segundo Eagleton, o termo pós-moderno refere-se ao

movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (2005, p. 27).

Sem pretender desenvolver uma discussão sobre a questão da pós-modernidade, meu interesse neste caso é situar o leitor e, necessariamente, me situar em um contexto que, a partir dos autores que utilizo, apresenta situações e condições que fogem aos cânones da modernidade. Fogem, nesse sentido, ao individualismo, cristianismo, capitalismo burguês, e enfrentam a emergência de uma sociedade de massas, de canais de comunicação cada vez mais sofisticados, de transmissão de dados em alta velocidade, de avanços tecnológicos cada vez mais rápidos. Neste novo contexto, ressalto a valorização de estudos locais onde o micro passa a ser fundamental para dar visibilidade e voz a sujeitos antes menosprezados, fazendo com que as pessoas anônimas de outrora possam se mostrar.

Desta forma, a crítica pós-moderna caminha em sentido contrário as meta narrativas históricas, bem como, às análises teóricas sobre as macroestruturas sociais institucionalizadoras da desigualdade, defendendo que, qualquer crítica só pode ser produzida a partir de narrativas locais, devendo estas serem tratadas de forma autônoma, umas em relação às outras (VAITSMAN, 1994, p. 39).

O conceito *queer* surge da reflexão, da análise crítica e da desconstrução realizada por autores pós-estruturalistas como Foucault e Derrida. Esses teóricos discutem e desmistificam a hegemonia heterossexual, preceito oriundo de uma visão patriarcal, corrente hetero-centrada no princípio de produção e reprodução. Insistem e mantêm que a noção de sujeito é criada através de discursos da linguagem e da cultura (DERRIDA, 1995; FOUCAULT, 1980), pois

quando nascemos, chegamos a um cenário inventado previamente. Aqueles que não se encaixam nas categorias estabelecidas são demonizados ou tratados medicamente. Os teóricos queer, seguindo

o trabalho de Foucault, tentam questionar esta demonização, normalização e tratamento. A chave do ativismo queer reside em puxar ao avesso as práticas de normalização (MORRIS, 2005, p. 41).

Este espírito ativista, provocador, empresta à teoria *queer* abrangência que congrega os indivíduos marginalizados ou rechaçados pela sexualidade convencional. De acordo com Butler (2002), na sua crítica à natureza dualista da oposição sexo/gênero, ser homem ou ser mulher é uma construção cultural, resultado de normas que estruturam as práticas sociais e operam sobre nossos corpos de maneira incisiva e potente.

A língua, através de ‘atos de citação’, constrói realidades, como a noção de gênero, que são configuradas através de representações, de *habitus* e do próprio corpo. Butler, ao reelaborar a noção de iterabilidade que deriva de pós-estruturalistas como Derrida (1995), questiona a inserção de significados em estruturas fixas, visto que concebe o significado numa dimensão temporal e, portanto, mutável em função de condições e circunstâncias da história. Na sua teoria da performatividade, Butler concebe a noção de gênero e de sexo como um significado que se constrói através da “repetição estilizada do corpo, um conjunto de atos repetidos em um marco estritamente regulador que vai se sedimentando ao longo do tempo para produzir a aparência e a sensação de algo natural, permanente” (1990, p. 33).

Essa crença em uma natureza humana estática, determinada pela estrutura genética e por instintos, é uma espécie de mito popular utilizado para justificar como a masculinidade pode ser representada mantendo-se hegemônica a partir de uma visão heterocentrada. A noção de ‘gênero’ vigente no ocidente pode ser caracterizada como uma trajetória de poder e opressão sobre homens e mulheres.

Nesse contexto, o conceito de masculinidade está construído como uma norma contra a feminilidade e formas diferenciadas de masculinidade. A sexualidade não é algo biologicamente definido, mas culturalmente e socialmente determinado por construções conceituais que têm sofrido profundas mudanças e transformações através da história:

Não há masculino sem o feminino no interior do masculino. E tampouco há o masculino sem o atravessamento de outras tantas posições – [orientação] sexual, grupos de idade, estilos, hábitos,

comportamentos, grupos étnicos, religiosidade. Na perspectiva da desconstrução, o masculino identitário retorna ao múltiplo. (NORONHA, 2005).

Considerando, de um lado, as normas do heterocentrismo historicamente instaladas e protegidas por uma visão patriarcal, e de outro o atravessamento de múltiplas posições de sujeito e a inscrição dessas perspectivas no processo de formação, a contribuição da teoria *queer* consiste em fazer convergir atores e discursos/aspectos históricos num processo de desmistificação de práticas culturais e de desconstrução de premissas conceituais enunciadas e reforçadas via linguagem.

1.1 Sexualidade em questão

No final do século XIX, questões relativas à sexualidade passam a ocupar espaço significativo na discussão sobre a constituição do sujeito moderno, gerando interesse crescente e, conseqüentemente, estudos em áreas como a psicologia, a psicanálise e a sexologia (LOPES, 2004). Esse período marca também o surgimento do termo “homossexualismo” dentro dos estudos sobre gênero e que começa trazer à tona outros tipos de preocupações que fogem às questões da pederastia, mudando o foco do debate sobre sexualidade no ocidente. Esses estudos ampliaram o debate e desencadearam pesquisas que contribuíram para a publicação de artigos, livros e ensaios científicos (SONTAG, 1964; KARDINER, 1973; CHODOROW, 1978; DINNERSTEIN, 1978; RICH, 1980, SEDGWICK, 1998). As discussões acerca do tema foram aprofundadas e ganharam evidência no decorrer do século XX chegando à posição de destaque no século XXI.

A academia abre-se então para os estudos sobre sexualidade e gênero e através da teoria cultural esses temas se estabelecem e são legitimados. Eagleton (2005), menciona que considerando as transformações históricas “a sexualidade agora está firmemente estabelecida na vida acadêmica como uma das pedras de toque da cultura humana” (p. 17). Outra vitória da teoria cultural “foi estabelecer que a cultura popular também merece ser estudada. Com algumas honrosas exceções, o pensamento acadêmico tradicional, ignorou, durante séculos, a vida diária das

peças comuns” (EAGLETON, 2005, p. 17). Para esse autor, o aparecimento da “sexualidade e da cultura popular como temas apropriados de estudo põs fim a um mito poderoso. Ajudou a demolir o dogma puritano de que seriedade é uma coisa e prazer é outra” (2005, p. 18).

Contribuições marcantes sobre as questões da sexualidade, corpo e gênero foram feitas pelos estudos feministas que, embora tivessem algumas divergências em pontos centrais das discussões em voga, problematizaram as questões sobre dominação masculina, desvalorização da mulher no campo do trabalho, baixos salários em relação aos homens, etc. Essas contribuições iniciaram-se no século XIX, como movimento social e ganharam evidência na virada no século com as “sufragistas”, que exigiam o direito de voto das mulheres.

De acordo com Louro, o movimento sufragista é considerado a “primeira onda” do feminismo. A “segunda onda” tem início no final da década de 60, período em que as feministas se voltam para construções teóricas, além das preocupações sociais e políticas, um pouco depois que o conceito de gênero começa a ser problematizado:

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997, p. 17).

Pode-se perceber através dos escritos feministas no decorrer do século XX essa transição do social e político para construções intelectuais, a inserção das feministas no mundo acadêmico como forma de visibilidade, transgressão das normas e subversão de conceitos e paradigmas. Tal posicionamento pode ser entendido nos seguintes termos:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa [...] e o estudo de tais questões tinha [e tem] pretensões de mudança (LOURO, 1997, p. 19).

O caminho para a “emancipação das mulheres” cria algumas dissidências dentro do próprio movimento feminista a partir de diferenças de idéias e objetivos às vezes divergentes: enquanto um grupo de teóricas defende as teorias marxistas como referencial da opressão das mulheres, outro grupo trabalha com a perspectiva psicanalítica. Ainda de acordo com Louro:

Haverá também aquelas que afirmarão a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica e que buscarão produzir explicações e teorias propriamente feministas, originando o “feminismo radical” (1997, p. 20).

As desigualdades sociais entre homens e mulheres, de acordo com feministas radicais, não podem mais ser explicadas remetendo-as a características biológicas:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino e masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Nesse contexto, as feministas anglo-saxãs começam a usar o conceito de gênero de maneira distinta de sexo. O conceito de gênero passa, então, a representar o modo como características sexuais são representadas em determinado contexto social, cultural e histórico:

não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1997, p. 22).

A partir dos estudos das teóricas anglo-saxãs em relação ao conceito de gênero, os estudos feministas passam por uma transformação importante, gerando intensas discussões e polêmicas, provocando, através da transposição para outros contextos/culturas, espaços de disputas, novos significados e outras formas de apreensão: “Assim, no Brasil, será já no final dos anos 80 que, a princípio

timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo 'gênero'" (LOURO, 1997, p. 23).

Antes de entrar em questões mais específicas sobre identidade, faz-se necessário uma incursão nos trabalhos de Gayle Rubin (1989), feminista radical que se opõe à onda das feministas-marxistas, até então hegemônica no campo acadêmico. Em seus trabalhos, a partir dos anos 70, dentre os quais cito *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo* e *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoria radical de la sexualidad*, que é publicado nos anos 80, Rubin concentra suas atividades e estudos em duas frentes: primeiro, confronta as perspectivas das feministas que equiparavam opressão sexual com opressão de gênero e participavam do movimento contra a pornografia. E, em paralelo, critica os dispositivos de controle da sexualidade vigentes no contexto político estadunidense. A autora apresenta em seus trabalhos uma série de sugestões metodológicas para os estudos do feminismo e da homossexualidade masculina, propostas que estabeleceram alguns caminhos para o processo de desenvolvimento desses campos de estudos. De forma mordaz, ela critica o feminismo acadêmico da época:

O feminismo é uma teoria da opressão de gênero. Ao assumirmos automaticamente que isto transforma o feminismo numa teoria da opressão sexual não distinguimos entre gênero, de um lado, e desejo erótico de outro [...] A fusão cultural entre gênero e sexualidade fez emergir a noção de que uma teoria da sexualidade poderia se derivar da teoria de gênero... gênero afeta a operação do sistema sexual, e o sistema sexual tem manifestações de gênero. Embora gênero e sexo estejam intimamente relacionados, eles não são a mesma coisa, mas constituem a base de duas arenas distintas das práticas sociais (RUBIN, 1984, p. 307-308 *apud* CORRÊA 1996).

A autora defende que uma teoria radical do sexo deve identificar, descrever, explicar e denunciar as injustiças eróticas e a opressão sexual. Nesses termos, se torna necessário a criação de instrumentos conceituais que possam nos mostrar, de fato, o objeto a ser estudado. Descrições detalhadas sobre sexualidade devem ser construídas de forma que representem a existência da mesma na sociedade e na história. Essa tarefa requer uma linguagem crítica que demonstre e denuncie a crueldade e intolerância com que o assunto vem sendo tratado ao longo dos anos. Um dos entraves que dificulta o desenvolvimento de uma teoria desse tipo é o essencialismo sexual. De acordo com Rubin, tal essencialismo reforça a idéia de

que “o sexo é uma força natural que existe em anterioridade à vida social e que dá forma às instituições” (RUBIN, 1989, p. 130).

Nesse sentido, há um essencialismo sexual arraigado ao saber popular das sociedades ocidentais que vêem o sexo como algo imutável, asocial e transhistórico. Reproduzindo esse essencialismo sexual temos as áreas da medicina, psiquiatria e psicologia que têm dominado os estudos acadêmicos durante mais de um século. No entanto, nas últimas décadas, surge um novo pensamento que apregoa que questões de gênero não podem ser compreendidas apenas em termos puramente biológicos. Esse pensamento sobre a conduta sexual deu ao sexo uma história e criou uma alternativa construtivista em relação ao essencialismo sexual. Mas, esse é apenas o começo da história.

O conceito de gênero não pode ser entendido como referente à construção de papéis femininos ou masculinos, mas como constituinte da identidade dos sujeitos. Esta concepção me leva a entrar em outro terreno “movediço”, ou seja, o conceito intrincado e complexo das identidades:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 1997, p. 24).

Desejos e prazeres sexuais podem ser vividos pelos sujeitos de várias maneiras. Nesta perspectiva, identidades sexuais são construídas através do modo como lidam com sua sexualidade ou da forma como se relacionam com parceiros/as do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos, etc. Ainda nesse sentido, ou de modo semelhante, os sujeitos constroem suas identidades de gênero, identificando-se social e historicamente como masculinos ou femininos. Obviamente, as identidades sexuais e de gênero, embora associadas, são diferentes:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais [sodomasochistas, pedófilos, zoófilos, etc.] (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 27).

Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais estão sempre em construção, em transformação contínua, articulando-se com experiências cotidianas atravessadas por influências e práticas ligadas ao pertencimento étnico, social, de classe, raça, etc. De acordo com Britzman (1996, p. 74, *apud* Louro 1997),

[n]enhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (1997, p. 27 - grifos da autora).

Por volta do final dos anos 60, mais especificamente a partir do ano de 1968, se constituem e se fortalecem movimentos contemporâneos em defesa dos direitos das mulheres, dos homossexuais, dos negros, dos estudantes, etc. Nesse período, algumas articulações são estabelecidas entre teoria feminista e teorizações pós-estruturalistas. Estas articulações mantêm pontos de convergências ao mesmo tempo em que apresentam pontos de divergências, sendo algumas idéias assumidas por um grupo de teóricas feministas e rejeitadas por outras. Desse modo:

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc. (LOURO, 1997, p. 29).

Os teóricos pós-estruturalistas propõem a desconstrução das dicotomias argumentando que nesse jogo de duplicidade, os pólos são plurais, fraturados e divididos internamente e que um pólo contém o outro e vice-versa, o que contribui para a criação de uma estratégia subversiva para o pensamento contemporâneo sobre a rigidez dos gêneros. Isto significa que o pólo masculino contém o feminino e este o masculino. Podemos pensar também no sentido de que não existe somente

um homem, mas diversos homens que se diferem entre si em muitos aspectos.

Hoje a sexualidade passou a ser vista e tratada de maneira recorrente em programas de televisão, de rádio e em *sites* da *internet* onde o privado é exposto, o cotidiano ganha destaque e a intimidade se torna pública e política. Nesse cenário e contexto surge a teoria *queer*. Na realidade, a teoria *queer* se aproxima também, da discussão sobre o *camp* e sua estética e insiste na necessidade e na inevitabilidade de uma re-tradução constante, procurando a re-significação como espaço de contestação política, possível através da criação de descontinuidades no seio de uma linguagem existente.

De acordo com Andrés (2000), a estética *camp* surge em “conseqüência da expulsão da homossexualidade do campo semântico da masculinidade no decorrer do século XX por parte das forças midiáticas e institucionais” (p. 127), ação que pode ser interpretada politicamente como denúncia tácita contra a agressividade e a competitividade, exemplos de convenções opressoras características da masculinidade heterossexual.

A partir da segunda metade do século XX se intensificam estratégias de buscar espaços sociais e profissionais considerados adequados para desenvolver uma sensibilidade patriarcal/matriarcal, ou seja, uma sensibilidade que foge aos padrões heteronormativos, os quais a sociedade impunha e impõe aos que são *queer*, aos que não se enquadram à “normalidade”, ao convencional, estratégias estas traduzidas em peças de teatro, performances, filmes, livros, etc. Talvez o cinema seja um dos maiores difusores dessa sensibilidade, produzindo filmes como: *Beautiful thing* (1996)³, *Ma vie en rose* (1997)⁴, *La mala educación* (2004)⁵, entre

³ Sinopse do filme: O verão sufocante em Thamesmead, periferia de Londres, faz Jamie perder a vontade de estudar. Sempre que pode, o rapaz fica em casa vendo TV, aproveitando que sua mãe trabalha fora. Seus vizinhos também não dão bons exemplos. Leah foi expulsa da escola e passa os dias ouvindo discos. No mesmo conjunto de apartamentos mora Ste, um garoto forte que vive apanhando do pai e do irmão. Para fugir da violência, Ste busca refúgio no apartamento de Jamie, com quem acaba dividindo o quarto. Aos poucos, a relação dos dois transforma-se num grande amor. O escândalo explosivo destaca o comportamento da mãe de Jamie que encara os fatos corajosamente. Direção: Hettie MacDonald.

⁴ Sinopse do filme: O que fazer quando um garoto decide só se vestir de menina e se comportar como se fosse tal? Tal situação, que causa gargalhadas em uns, indignação em outros e espanto em todos, é o centro dessa premiada produção que trata de forma inteligente, bem-humorada e delicada a questão da sexualidade do introspectivo Ludovic. Afinal, o que você faria numa situação dessas? Veja o que eles fizeram. Direção: Alain Berliner.

⁵ Sinopse do filme: Dois garotos, Ignacio e Enrique, conhecem o amor, o cinema e o medo em um colégio religioso no início dos anos 60. Padre Manolo, diretor do colégio e professor de literatura é testemunha a parte dessas descobertas. Os três personagens voltam a se encontrar mais duas vezes, no final dos anos 70 e nos anos 80. O reencontro marcará a vida e a morte de alguns deles. Direção: Pedro Almodóvar.

outros. Essas estratégias, que passaram a incluir áreas como a alta cultura, a literatura, o *ballet*, a ópera, a música e as artes visuais, transformaram-se em via de expressão para uma sensibilidade complexa de homossexuais que, historicamente, têm experimentado dramática opressão social (ANDRÉS, 2000).

Para Sontag (1987), o *camp* é uma forma de sensibilidade “interessada no duplo sentido” onde se podem entender algumas coisas, tais como filmes, livros, roupas, pessoas, etc. Não se trata de algo que transmite um sentido literal de um lado e um sentido simbólico de outro. “É, ao contrário, a diferença entre a coisa significando alguma coisa, qualquer coisa, e a coisa como puro artifício” (p. 325).

Ainda segundo a autora, “todos os objetos e pessoas *camp* contêm um grande componente de artifício”. Complementando sua discussão ela afirma que o *camp*, como gosto pessoal,

responde em particular ao marcadamente atenuado e ao fortemente exagerado. O andrógino é seguramente uma das grandes imagens da sensibilidade Camp. Exemplos: as figuras lânguidas, esguias, sinuosas da pintura e da poesia pré-raphaelita; os corpos delgados, fluidos, assexuados das estampas e dos cartazes *Art Nouveau*, apresentados em relevo em lâmpadas e cinzeiros; o vazio andrógino que paira na beleza perfeita de Greta Garbo (SONTAG, 1987, p. 322).

A marca do *camp* é a extravagância, mas, uma forma de exagero descompromissado, ingênuo, não intencional, fantástico, apaixonado. Nesse sentido, se aproxima ou é criado e alimentado através de uma sensibilidade queer. Um dos exemplos recentes são as *drag queens* com seus brilhos, a extravagância, o artifício que apresentam ao se travestirem.

Em alguns aspectos, as notas de Sontag podem ser repensadas, pois, nenhum fenômeno social é apolítico. Desde a literatura, passando por projetos culturais notadamente no *camp*, as diferenças entre os sexos, apregoadas pela teoria psicanalítica de modo falocêntrico nas obras de Freud e Lacan, são questionadas. Desta forma, tais diferenças sempre estiveram construídas sobre palavras-chave como “perversão”, “detenção” e “incapacidade”. Esses termos reforçam certas relações, pois estão ligados à idéia de marginalidade (estar à margem), palavras que traduzem também situações ou condições em que eram rotuladas, até finais do século XX, e ainda o são, as relações entre pessoas do mesmo sexo.

No filme *Stonewall* (1995)⁶, que narra a histórica resistência de homossexuais em uma discoteca gay de Nova Iorque ocorrida em 1969, fica claro este confronto entre a norma falocêntrica e a sensibilidade gay. De um lado, uma força marcadamente masculina e uniformizada e, de outro, a *drag queen* de *Stonewall* que desconstrói o poder repressivo, opondo a este, outro poder, de frivolidade como essência feminina mascarada que, desta forma, indica a condição de construções sociais que apresentam “repressores” e “oprimidos”. Podemos dizer então que, o *camp* se relaciona com a cultura do espetáculo, tão presente na pós-modernidade.

Os estudos gays e lésbicos surgem nos Estados Unidos após os anos 60, e se desenvolvem nas duas últimas décadas levantando a bandeira da visibilidade pública com o objetivo de combater a opressão e a exclusão, na maioria das vezes associada aos campos da medicina, das leis e da religião. Esses estudos buscam, também, igualdade de direitos como a união civil em sociedades marcadas pela opressão e por valores hegemônicos do sujeito heterossexual, branco e europeu (união legalmente aprovada em países como Holanda, Bélgica, Espanha e Canadá dentre outros).

A partir dos anos 90, com a ascensão da teoria *queer*, os estudos gays e lésbicos começam a sofrer duras críticas. A teoria *queer* se diferencia ao manter um posicionamento político radical que se coloca contra a visão de cunho integrativo que os estudos gays e lésbicos vinham assumindo na sociedade estadunidense. “O termo *queer* inclui simpatizantes e é paralelo ao interesse pelo transgênero, pela bissexualidade e outras situações pós-identitárias como os *pomosexuals* (fusão da palavra pós-modernidade com homossexualidade) e o pós-gay⁷” (LOURO, 2004, p. 2).

Teoria social, ativismo e produção artística contemporânea aproximam e configuram, por afinidade, uma política *queer* que “está estritamente articulada à produção de um grupo de intelectuais que, ao redor dos anos 1990, passa a utilizar

⁶ Sinopse do filme: *Stonewall* era um famoso bar do boêmio bairro de Greenwich Village, freqüentado por homossexuais, lésbicas e *drag queens*. Narrado por "Ia Miranda", um usuário regular do local, o filme conta tanto sobre sua paixão pelo belo e raivoso "Matty Dean" como sobre "Bostonia", uma espécie de supermãe orientadora das *drag queens* iniciantes. Sujeitos a periódicas invasões policiais, extorsões e brutalidades, os freqüentadores decidem revoltar-se, culminando nos acontecimentos de um fatídico dia de 1969, quando clamaram por seus direitos. Diretor: Nigel Finch.

⁷ Gay pós-moderno.

esse termo para descrever seu trabalho e sua perspectiva teórica” (LOURO, 2004, p. 39).

Nesse sentido, o *queer* traz um ar transgressivo e toma para si um posicionamento de não conformidade com as regras estabelecidas. Assim, o sujeito *queer* assume uma fuga consciente dos padrões sociais de normalidade, caracterizando-se como um sujeito desviante, em trânsito, um ser “entre-lugares”, que não apenas aceita os estereótipos, mas os assume:

As manifestações culturais contemporâneas de identidade e gênero convergem para abordagens cada vez mais transversais. Nos projetos de cinema, televisão e vídeo não é diferente. Temáticas insólitas sobre identidade e gênero – feminino, masculino e adjacências – são propriedades inscritas pela nova ordem dos discursos que aparecem nos produtos audiovisuais no Brasil e no Mundo. Entre estereótipos e/ou provocações alucinantes, esse inscrever de identidade e gênero no filme contemporâneo aposta num trânsito performático que representa o próprio panorama da diversidade sexual: da drag queen à travesti, da transexual à transformista ou caricata. Um trânsito erótico, singular e conceitual permeia as múltiplas variantes entre gays, cross dressers e afins. (GARCIA, 2004, p. 265)

1. 2 O advento da AIDS e os estudos sobre sexualidade

A partir dos anos 80, o volume de pesquisas sobre sexualidade aumentou consideravelmente, devido à crescente preocupação com a AIDS, epidemia que se alastrou por todo o mundo e que foi considerada, inicialmente, uma doença relacionada aos homossexuais.

A grande dificuldade em responder questões básicas, deve-se ao fato de que não havia estudos em grande escala sobre comportamentos sexuais desde a publicação das pesquisas do professor Kinsey⁸, realizadas nos anos 50.

Observa-se, a partir desse período, uma retomada das investigações das pesquisas sobre sexualidade, mas em áreas médicas novas e especializadas como:

⁸ Durante o governo do presidente McCarthy, Alfred Kinsey e seu *Institute for sex Research* (Instituto de Investigação sobre o sexo) foram atacados por debilitar a fibra moral dos norte-americanos, tornando-os vulneráveis às influências dos comunistas. Sob investigação do congresso e sofrendo ataques negativos da mídia, a ajuda financeira do grupo Rockefeller ao Instituto Kinsey terminou em 1954, fazendo com que as pesquisas fossem paralisadas (RUBIN, 1989, p. 126).

ginecologia, psiquiatria, etc., diferente do cenário pós-segunda guerra mundial, “quando a pesquisa sobre sexualidade se retirou cada vez mais das arenas médicas” (VANCE, 1995, p. 24).

Esse retorno pode ser considerado como uma ameaça de repatologização da sexualidade, fazendo com que esta voltasse à posição que ocupava no final do século XIX e início do século XX:

Apesar de tratarem ostensivamente da saúde e da doença, essas discussões públicas, estruturadas por especialistas médicos, eram implicitamente discussões sobre moralidade, gênero e ordem social. Esse perigo é intensificado pelo respeito atribuído à Medicina e à ciência, e pela opinião pública muito difundida de que a ciência não contém valores (VANCE, 1995, p. 25).

O reconhecimento das lacunas existentes sobre o comportamento sexual das pessoas, reforça os investimentos em pesquisas biologizadas e a busca por respostas rápidas nesses tempos de incertezas, pois

essas lacunas existem em muitas áreas, mas são particularmente persistentes em relação aos sistemas classificatórios, à identidade, à congruência entre comportamento e autodefinição sexuais, ao significado dos atos sexuais e à estabilidade da preferência sexual (VANCE, 1995 p. 27).

A autora afirma, ainda, que “os pesquisadores sobre a sexualidade e a AIDS talvez venham a se confrontar com as limitações de seus modelos, produzindo trabalhos imaginativos e provocadores” (1995, p. 27).

Jeffrey Weeks, em trabalho intitulado *Valores em uma era de incertidumbre*, postula que a AIDS deve ser tratada como qualquer outra doença e afirma:

Estoy completamente de acuerdo con aquellas que se niegan a considerar “el sida” como metáfora. Es, tal y como lo definen los militantes de la lucha contra el sida, “un desastre natural”, aunque ciertamente estimulado por prejuicios, discriminaciones y negligencias que distan mucho de ser inocentes. No se trata de un castigo de dios, ni de una “venganza de la naturaleza” ejercida sobre un grupo determinado de personas, ni el símbolo de una cultura cuyo rumbo es erróneo (WEEKS, 1995, p. 199).

Durante os anos 80, a AIDS se transformou em símbolo do comportamento da sociedade globalizada, levantando questões sobre moralidade e causando prejuízos materiais e psicológicos. Os/as portadores/as do vírus HIV ou pessoas com AIDS, além de viverem com a incerteza permanente em relação à cura da doença, convivem com as reações de medo, de ódio e distanciamento de amigos e familiares quando se descobrem portadores do vírus. Pelo fato de a AIDS ter sido detectada inicialmente na comunidade gay, estas marcas persistem até os dias de hoje. Ao procurarem os fatores comuns entre os doentes, a altíssima incidência entre gays não deixou de ser notada por médicos e cientistas, provocando uma verdadeira “caça às bruxas”, quando todos que pertenciam aos chamados “grupos de risco” eram considerados portadores em potencial.

A AIDS pode ser considerada como um fenômeno da modernidade, ou da pós-modernidade? O vírus pode atingir qualquer pessoa, apesar da constatação de que os mais afetados são pessoas pobres. Países pobres, na sua maioria africanos, sofrem com a falta de informação e de políticas públicas eficientes, vivendo sob a ameaça de transformar-se em uma catástrofe de grandes proporções.

De acordo com Bísaro (2006), enquanto a AIDS era tratada como um problema sociológico, afetando grupos minoritários, algo resultante do “estilo de vida gay”, não despertou o interesse de cientistas reconhecidos. Até um determinado momento após o surgimento da AIDS, quando ainda não se ouvia falar de casos de heterossexuais com AIDS, as investigações eram, em sua maioria, feitas por cientistas gays e pesquisadores sem grande destaque (BÍSCARO, 2006). No entanto, esse quadro mudou drasticamente, quando se descobriu que a AIDS era causada por um tipo novo de vírus e, ao mesmo tempo, as pesquisas intensificaram-se quando pessoas heterossexuais começaram a contrair o vírus.

Para Bísaro (2006, p. 196), “ao contrário do que afirmaram os cientistas no começo da década de 80, a AIDS não é apenas uma epidemia médico-biológica. Constitui-se também em uma epidemia de caráter moral, social e lingüístico”. A AIDS provocou uma epidemia de significações.

No campo semântico, destacou-se a luta para abolir a expressão “vítima da AIDS” e substituí-la por “pessoa com AIDS”. Este conceito traz várias implicações, dentre elas a possibilidade de se autoneamar, de explicitar o fato de haver um indivíduo coexistindo com uma doença e não, simplesmente, sendo seu portador, além de dar ênfase à vida e não à morte.

Não se pode, no entanto, pensar que a partir de então a comunidade científica e os órgãos do governo caminharam no sentido de promover práticas e estratégias que desestigmatizassem a AIDS ou que conferissem apoio e subsídios irrestritos à pesquisa, tratamentos e prevenção da doença. Houve avanços e retrocessos no caminho. Isto também vale para o movimento gay, que não pode ser considerado como um movimento uniforme quanto às práticas e táticas adotadas no combate aos discursos gerados pela AIDS, bem como no combate à síndrome.

Nos Estados Unidos, em 1987, é criado o grupo *ACT UP*⁹, como forma de desafiar os discursos dominantes construídos pela mídia, governo e autoridades científicas. As formas radicais de atuação do grupo eram no sentido de tornar a questão da AIDS mais visível. Essas formas eram as mais variadas, incluindo táticas de guerrilha. Os ativistas do grupo não perdiam a oportunidade de chamar a atenção da mídia para suas intervenções públicas, entre as quais, invasão de convenções médicas, acesso à documentação de testes de novas drogas, promoção de “beijaços” em locais públicos, distribuição de cartazes e panfletos com frases de impacto, com denúncias de descaso e idéias que consideravam erradas e preconceituosas. Conclamavam boicotes a produtos e empresas que apresentassem posturas “homofóbicas”, infiltravam-se em emissoras de TV e gritavam slogans em favor de uma guerra contra a AIDS.

Um outro grupo que conseguiu chamar a atenção das autoridades para essas questões, foi o *Queer Nation* que, segundo CARVALHO (2004) tinha como um dos principais objetivos a “ampliação de contra-políticas democráticas para um ativismo no combate ao HIV, procurando, assim, transformar o discurso sexual público” (p. 209).

Jeffrey Weeks (1995) argumenta que devemos elaborar estratégias e ações particulares, regionais, com as quais a história da sexualidade deve ser considerada localmente e analisada em seu contexto específico. Em seu trabalho podemos focar três pontos interconectados: “o questionamento das identidades sexuais, como as identidades lésbica e gay, ainda que evidentemente não somente estas”. Este posicionamento nos leva a questionar permanentemente nossa própria identidade, buscando “examinar a regulação social da sexualidade: os mecanismos de controle, as pautas de dominação, de subordinação e de resistência que moldam

⁹ AIDS Coalition to Unleash Power. ACT UP is a diverse, non-partisan group of individuals united in anger and committed to direct action to end the AIDS crisis. <http://www.actupny.org/>

o sexual”. Como terceiro e último ponto o autor sublinha a necessidade de “mergulhar nos discursos do sexo que organizam os significados e, muito especialmente no discurso da sexologia, que tem desempenhado um papel crucial ao estabelecer uma suposta “verdade” sobre o sexo (1995, p. 205).

Segundo Weeks as décadas pós anos 60 do século XX se assemelham às décadas 80 e 90 do século XIX, com manifestações de permissividade, de liberação e até mesmo de provocação social. Tais períodos são marcados por transformações nas leis que “controlam” as identidades e as práticas sexuais de homens e mulheres que ameaçam as fronteiras de gênero, em que os comportamentos *queer* consegue uma visibilidade e uma aparente aceitação da sociedade.

A homossexualidade mostra uma capacidade de expressão sem precedentes, produzindo-se uma paulatina invasão das artes e da literatura por parte dos sexualmente “perversos”; em uma época na qual, por último, o imaginário da vida pública e privada está atemorizado ante a possibilidade de contrair uma enfermidade sexual” (WEEKS, 1995, p. 209).

1. 3 Uma visita a outros tempos e concepções

Muitas sociedades conviveram e aceitaram a “homossexualidade” como prática comum. Podemos tomar como exemplo a Grécia antiga onde os desejos e as relações de amor entre homens eram idealizados na arte e na poesia (PLATÃO, 2000). Poetas do mundo clássico enalteceram os homens capazes de amar indivíduos do mesmo sexo e o exemplo, provavelmente mais conhecido, é o Fedro, de Platão, cuja narrativa celebra um exército de homossexuais cuja beleza constitui um expoente de virilidade (2000). O Batalhão sagrado dos egípcios de Tebas é outro exemplo dessas práticas sexuais, situadas em contextos específicos e tendo como pano de fundo o amor da alma. Em uma das passagens de O Banquete, Fedro exalta o amor entre os homens afirmando “não sei eu, com efeito, dizer que haja maior bem para quem entra na mocidade do que um bom amante, e para um amante, do que o seu bem-amado” (PLATÃO, 2000, p. 13).

A mitologia grega está recheada de histórias de amor que envolvem homossexuais e lésbicas. A história de Adonis e Narciso, por exemplo, se refere a

um deus que se deixa cair na luxúria e, extasiado por tal sentimento, passa a perseguir belos jovens. O culto a Adonis mereceu a construção de templos e a realização de festivais dedicados a celebrar e promover relações homossexuais (GUIMARÃES, 1996).

Na sociedade grega, desejo, paixão e relações sexuais entre homens eram vistos socialmente como algo natural e aceito. No entanto, existia um limite para essas práticas sexuais, ou seja, o amor entre iguais era aceito no sentido da educação de jovens por homens mais velhos. A relação entre dois homens adultos era vista como vergonhosa.

As mulheres possuíam um *status* tão baixo que os homens consideravam difícil ou mesmo quase impossível manter, com mulheres, relação amorosa de igual para igual. As mulheres deviam cuidar da casa e das crianças. Amor entre iguais, teria como preferência os rapazes (BOSWELL, 1994). Exemplo instigante que expõe uma contradição: uma sociedade opressora, por um lado; por outro, dual em relação à sexualidade e liberdade.

Foucault, nas suas escavações conceituais para a construção genealógica de uma *História da Sexualidade*, constata que

O uso dos prazeres na relação com os rapazes foi, para o pensamento grego, um tema de inquietação. O que é paradoxal numa sociedade que passa por ter “tolerado” o que chamamos “homossexualidade” [...] Os gregos não opunham, como duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamento radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto (1984, p. 167).

Os escritos de Aristóteles nos permitem perceber claramente o jogo e a astúcia que envolvia essas relações em que, às vezes, o amor entre iguais provocava tanto o sucesso quanto o fracasso do amado:

Tessálio, bem mais jovem, era impetuoso e arrogante em seu comportamento, e disso sobreveio o começo de todos os infortúnios que lhe aconteceram. Pois ele apaixonou-se por Harmódio, mas ao ver frustrada sua afeição, não conteve a raiva, antes passou a demonstrá-la atrozmente em todas as ocasiões [...] alegando maldosamente que ele era afeminado (ARISTÓTELES, 1995, p. 45).

Isso não nos leva a crer que a sociedade grega era um paraíso. Como

sociedade que aceitava a instituição da escravidão, a vasta maioria da população era composta por escravos que pertenciam a cidadãos livres. Aos escravos não eram concedidos direitos, eles eram apenas concebidos como diferentes raças de cães para diferentes funções - escravos robustos para trabalhos pesados, escravos passivos para trabalhos domésticos (HALPERIN, 1990).

Na cidade-estado de Esparta o amor entre jovens e homens era aspecto permanente e importante para o exército. Os guerreiros treinavam os jovens na arte da guerra, um aprendizado longo e árduo. Mas a relação entre guerreiro e aprendiz, era próxima, íntima e vital, tão importante e estratégica que os planos de batalha do exército espartano eram feitos com base nessa relação, ou seja, uma relação afetiva (GREENBERG, 1988).

A Alexandria de Cleópatra, capital do Egito e centro cultural do mundo helênico, cidade que se distinguia por sua intensa vida intelectual e artística era também notável como metrópole sensual, lugar onde prazer e liberdade sexual eram praticados e vendidos com requintes. A mescla cosmopolita de seus habitantes incluía viajantes, comerciantes, artesãos e funcionários públicos que tornavam os distritos de Eleusis e Canopus atraentes devido à convivência afetiva e cordial que mantinham com os *cinaedi*, jovens dançarinas, rapazes e moças prostitutas que viviam naqueles bairros (FLAMARION, 2002).

A casta guerreira do Japão feudal – conhecida e dignificada pelos samurais – nutria e mantinha idéias semelhantes às dos espartanos registradas através de poemas e histórias de amor homossexual. Em diferentes momentos históricos as culturas desenvolvem percepções e conceitos diversos sobre a relação entre “homossexualidade masculina” e “masculinidade”. A existência e as referências a essas percepções, conceitos e relações são encontradas e documentadas em diferentes épocas e sociedades, mesmo naquelas que as proíbem veementemente. Relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo são aspecto comum da história da sexualidade humana. O que necessita ser explorado é o porquê e de que maneiras algumas sociedades reprimem tais relações.

*E o seu magnífico cu sonhador, o seu
Enlouquecedor, manhoso, vaidoso, cu de puta,
Deus-do-Céu, de repente
Impele-se contra a minha barriga'*

Paul Verlaine 1844-96

CAPÍTULO 2

EXPLORANDO CONCEITOS E IMAGENS

2. 1 Deslocamentos conceituais

As representações de nus masculinos na história da arte são correntes tanto no Ocidente quanto no Oriente, neste último com maior desembaraço. No entanto, a maioria dos trabalhos artísticos dessa natureza produzidos até a bem pouco tempo, era clandestina quando tratava de representar mais explicitamente as relações entre pessoas do mesmo sexo, criando um agravamento quando essas pessoas eram do sexo masculino.

Para entender um pouco da trajetória da arte homoerótica no oriente e, principalmente no ocidente, faz-se necessário recorrer à história da sexualidade de Foucault. Ele faz uma oposição entre dois conceitos fundamentais: o de *ars erótica* e o da *scientia sexualis*. *Ars erótica*, sendo própria de civilizações como Roma, Índia, China, Japão, etc., buscava no conhecimento sobre o prazer, mecanismos para que este fosse ampliado ao extremo. Nesse sentido, a verdade sobre o prazer é extraída do próprio conhecimento. A *scientia sexualis* se configurou no ocidente como mecanismo de produção de saberes sobre o sexo através da confissão. Pela confissão, estabelece-se uma relação de poder onde aquele que confessa expõe seus prazeres, suas culpas, seus pecados, enquanto que aquele que ouve, interpreta o discurso, redime, condena, domina.

O final do século XIX e início do século XX tornam-se palco para o reaparecimento de imagens, tanto na arte quanto na literatura, do homoerotismo em suas mais variadas abordagens. Esse período marca também alguns escândalos homossexuais envolvendo escritores, aristocratas e artistas em países como Inglaterra, Alemanha, Bélgica, etc.

No final dos anos 60, as produções de imagens e produtos voltados ao público homossexual deram um grande salto, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Em particular nos Estados Unidos, esses materiais começaram a ser vistos como algo que poderia ser beneficiado pela garantia constitucional de liberdade de expressão. Segundo Lucie-Smith alguns materiais “que tinham sido estritamente “underground”, tais como as fotografias de *Bruce of Los Angeles* ou os

desenhos eróticos de Tom da Finlândia, moveram-se mais para o campo da arte em geral” (1988, p. 112). Podem-se ver, nas próximas páginas, alguns desses exemplos em que as imagens são abordadas de forma poética e que passam a gozar de um status antes outorgado às chamadas artes “tradicionais”.



Ilustração I - Bruce of Los Angeles. Fonte: <http://www.bruce-of-la.com/contents.html>



Ilustração II - Tom da Finlândia - Touko Laaksonen (1920-1992). Fonte: http://www.tomoffinlandfoundation.org/foundation/N_Home.html



Ilustração III - Tom da Finlândia - Touko Laaksonen (1920-1992). Fonte: http://www.tomoffinlandfoundation.org/foundation/N_Home.html

Um dos precursores da arte homoerótica, Wilhem von Glöden (1856-1931), influenciou vários artistas e sua obra foi revivida e agora é vista como uma contribuição significativa para a história da fotografia, tal como as fotografias homoeróticas do americano F. Holland Day, deste mesmo período.

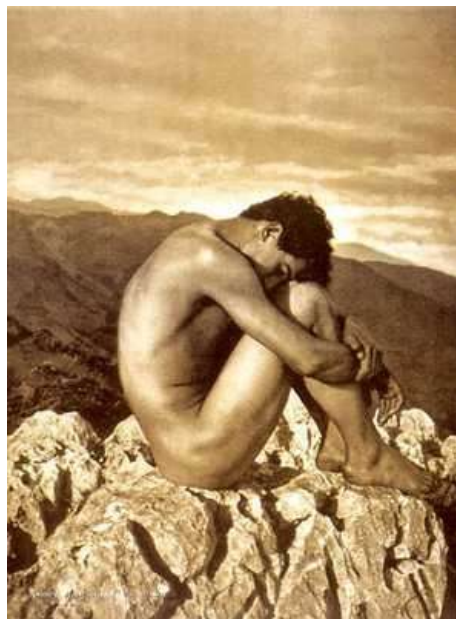


Ilustração IV - W. von Gloeden, Nudo maschile, 1900. Fonte: <http://www.museodellafotografia.it/Mostre/mostre%20di%20attualita/attualita/von%20Gloeden/von%20Gloeden.html>



Ilustração V - *The Marble Faun*, F. Holland Day. Fonte: <http://americanhistory.si.edu/1896/i13.htm>

Robert Mapplethorpe (1946-89) conseguiu, em finais dos anos 70 e início dos anos 80, que imagens homoeróticas fossem aceitas como contribuição legítima para o sistema restrito da arte norte-americana. O que tinha sido visto, até então, como um campo separado dos esforços artísticos, agora era aceito como mais um meio de fabricar imagens, com o mesmo estatuto estético.

O artista/fotógrafo trabalhou não apenas com o nu masculino, mas, também, com o nu feminino e auto-retratos com partes do seu corpo à mostra. No entanto, seu reconhecimento adveio de suas imagens de homens negros nus, retratando a virilidade e a sensualidade de corpos musculosos, realçando detalhes, volumes, cor, texturas e movimentos conforme podem ser observadas na seqüência.



Ilustração VI - Ajitto, 1981. Fonte: <http://www.mapplethorpe.org/>



Ilustração VII - Christopher Holly, 1981. Fonte: <http://www.mapplethorpe.org/>



Ilustração VIII - Untitled, 1981. Fonte: <http://www.mapplethorpe.org/>

Não poderia citar aqui todos os artistas que se debruçaram sobre o tema para desenvolver seus trabalhos, ou de artistas (falo aqui num sentido mais amplo) que eram reconhecidos por sua orientação sexual e que produziam explicitando essa condição (não no sentido de condicionado) de estar em uma esfera que os identificava como sujeitos “diferentes”.

No Brasil, alguns artistas participaram do movimento da arte homoerótica ou, pelo menos, trabalharam questões que discutem o corpo e a sexualidade na arte contemporânea. Esses artistas produziram, principalmente a partir dos anos 70, fotografias, desenhos, colagens, art xerox, performances, peças de teatro, etc. Dentre eles, destaque, em primeiro lugar, Alair Gomes, que conseguiu registrar a beleza do homem carioca de maneira intensa. Os cliques de Alair Gomes registraram corpos em consonância com um conceito de beleza masculina que recaía sobre detalhes de vigor, energia e força. Hoje em dia, mudanças de padrões de beleza masculina excluem os pêlos como sinônimo de virilidade. As transformações no corpo – extração de pêlos com depilação à cera ou a laser; utilização de cosméticos, cirurgias plásticas – são cada vez mais freqüentes. Nas páginas seguintes, pode-se apreciar algumas imagens do trabalho de Alair Gomes.

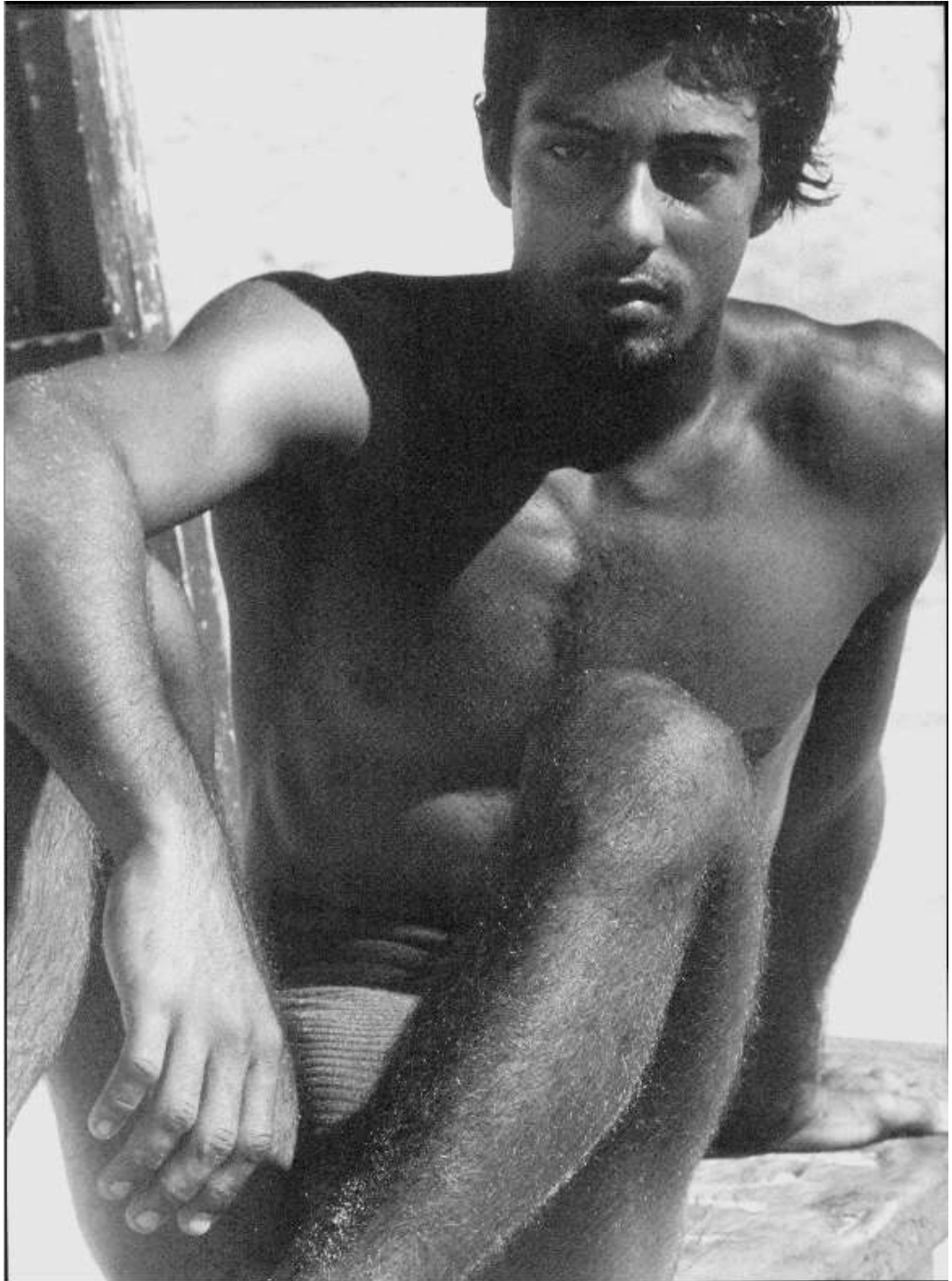


Ilustração IX - *Beach*, Rio de Janeiro, Ipanema, c. 1970-1980, 24 x 18 cm. *Collection Alair Gomes* – Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fonte: Catálogo da Exposição Alair Gomes – *Fondation Cartier pour l'art contemporain*.

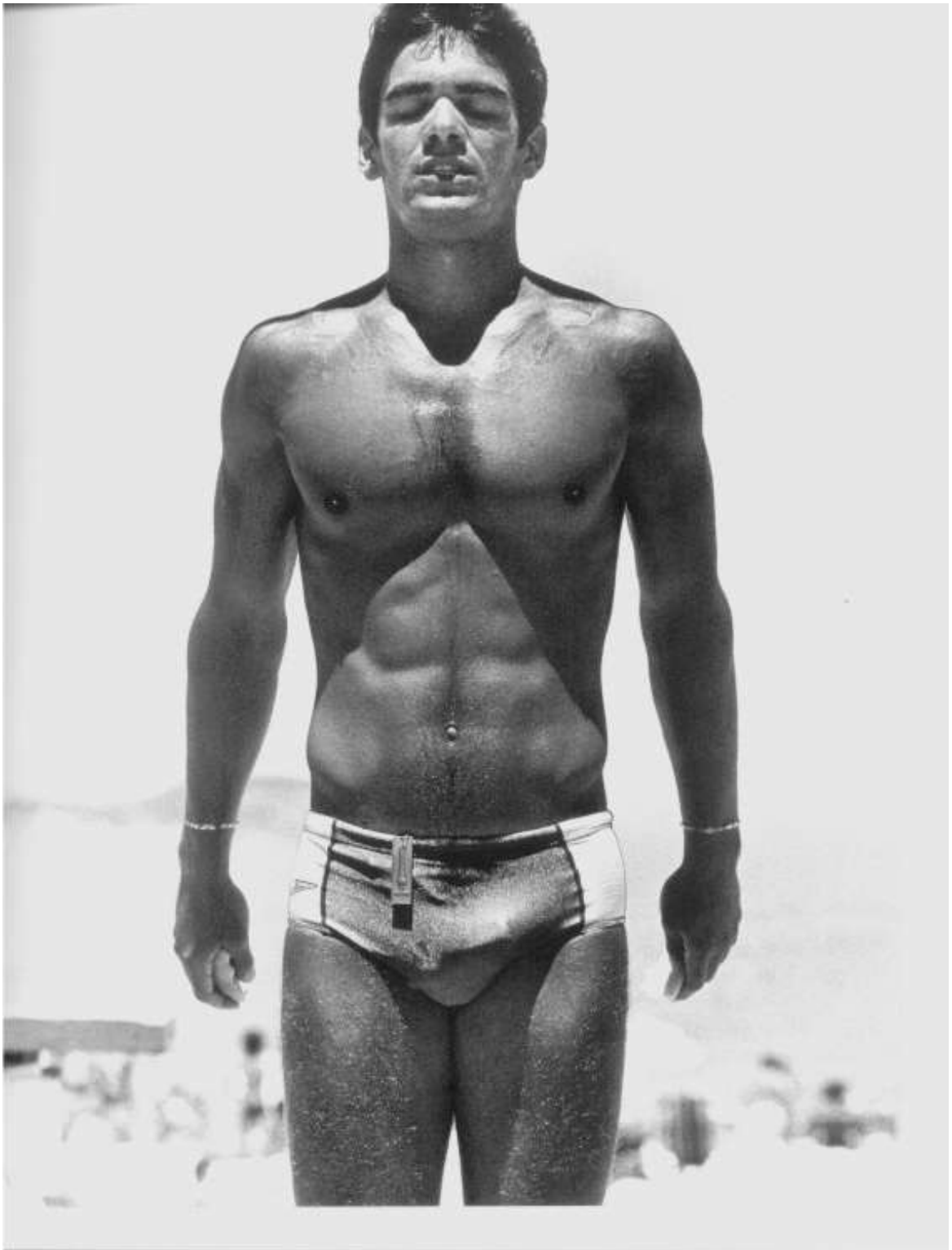


Ilustração X - *Beach Triptych* nº 07, Rio de Janeiro, Ipanema, c. 1980, 35,5 x 27,5 cm. *Collection Fondation Cartier pour l'art contemporain*, Paris. Fonte: Catálogo da Exposição Alair Gomes – *Fondation Cartier pour l'art contemporain*.



Ilustração XI - *5th Movement, Finale*. c. 1966-1977. *Symphony of Erotic*. Collection Alair Gomes – Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fonte: Catálogo da Exposição Alair Gomes – *Fondation Cartier pour l'art contemporain*.

Outro artista brasileiro que apresenta considerável produção sobre o corpo e a sexualidade é Hudinilson Junior que, no final dos anos 70 ficou conhecido através de performances do grupo 3NÓS3 do qual fazia parte com outros artistas de São Paulo. Nos anos 80 ele “passou a usar a máquina de xerox, fazendo cópias de cada parte de seu corpo, dando início assim a uma poética particular, paradoxal, a um só tempo impessoal e erótica” (OLIVA, S/D).

O mito de Narciso - “o desejo pelo outro como desejo de si, visto como cruel impossibilidade” – é, para Hudinilson Junior, algo que beira à obsessão e pode ser percebido na discussão que apresento no quarto capítulo onde estas questões permeiam o relato do colaborador 1. Na sequência, imagens do trabalho deste artista exemplificam as palavras de Oliva (S/D): “Um painel de azulejos grafitados traz um panteão de deuses gregos, representados em estética pop, ao lado de ícones como o Super-Homem, a flor solitária do Narciso”.

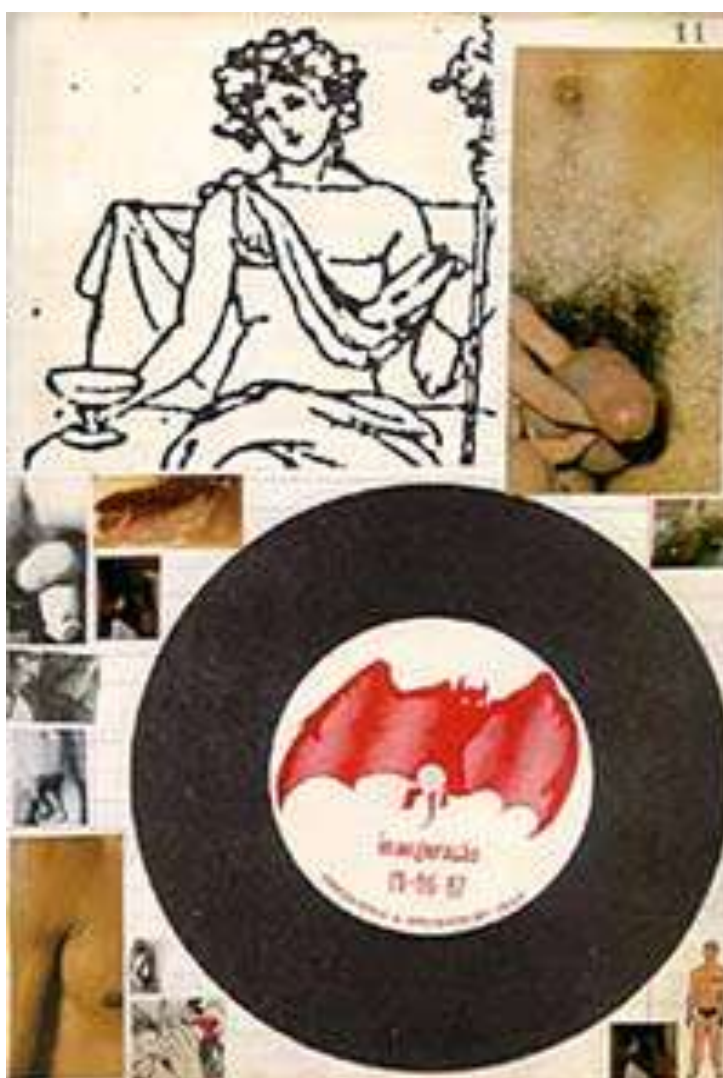


Ilustração XII - Hudinilson Junior. Fonte: <http://www.gardenal.org/bscene/qualquer/hudinilson.htm>



Ilustração XIII - Autor: Hudnilson Jr. Oficina Cultural Oswald de Andrade, São Paulo, 1987.
Foto: Claudio Shapochinic. Fonte: <http://www.stencilbrasil.com.br/imagens5.htm>



Ilustração XIV - Autor: Hudnilson Jr. São Paulo, 1987. Foto: Eduardo Castro. Fonte:
<http://www.stencilbrasil.com.br/imagens5.htm>

Para finalizar estas questões sobre deslocamentos conceituais processados através de imagens produzidas por artistas brasileiros aqui destacados, apresento trabalhos de Alex Flemming, artista que atualmente reside em Berlim (Alemanha). Flemming, de maneira peculiar, trabalha com conceitos que se entrecruzam com aspectos de vida e morte tornando-os indissociáveis com o corpo e a sexualidade. Segundo Canton (2002), “a sexualidade, em sua potência de misturar os corpos e as identidades, é a pulsão primeira da vida e o impulso primordial da criação do artista” (p. 52). O artista enfoca em seus trabalhos a unicidade com que cada obra é tratada, o papel singular em que corpo, sexualidade, vida, morte, família, amigos e cotidiano são representados através de pinturas, objetos e instalações. Nos trabalhos abaixo, produzidos em 2001, Flemming problematiza o corpo masculino como território. De acordo com Barbosa, o artista apresenta o corpo como território de várias disputas, tais como:

O corpo político. Série contra a tortura do período da ditadura militar (Natureza Morta).

O corpo mítico. Anjo, Iemanjá Negra (Mar Xadrez), São Jorge.

A desconstrução do corpo. Fragmentação do corpo. Obras produzidas no período em que esteve em New York.

A ausência do corpo. Móveis.

A memória do corpo. Roupas usadas pelo artista transformadas em pictorialidade autobiográfica

O corpo e a identidade. Duas obras que integram a instalação da Estação Sumaré do Metrô de São Paulo que remetem a fotos de documentos burocráticos culturalmente revivificadas por textos literários de escritores brasileiros (BARBOSA, 2001).



Ilustração XV - Sem título (série body-builders), 160 x 205 cm. Alex Flemming, 2001 Fonte: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp090.asp>

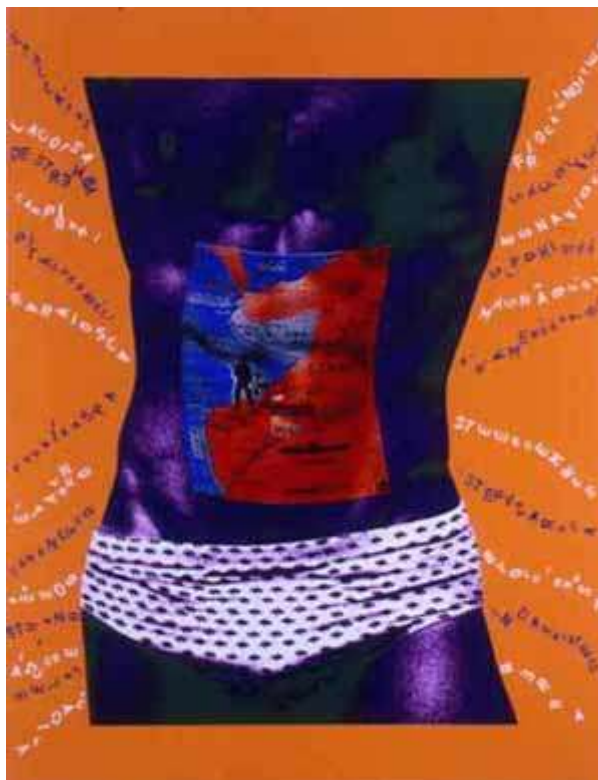


Ilustração XVI - Sem título (série body-builders), 205 x 160 cm. Alex Flemming, 2001. Fonte: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp090.asp>

2. 2 Acercando teoria *queer* e educação

As relações entre teoria *queer* e educação, embora não sejam aparentes, guardam relevância porque apresentam temas que freqüentam o dia-a-dia de professores na árdua tarefa de educar na complexidade da identidade. Contextos educativos, públicos e privados, imersos numa compreensão de identidade configurada por padrões estáveis, arraigados ao modelo de ‘transmissão’ de conhecimento, ignoram o modo como, hoje, os sujeitos se relacionam e convivem de forma dinâmica, transformando e criando novas maneiras e usos de relações e para o conhecimento. Esta compreensão de identidade também ignora a “necessidade de que existam representações diversas da sexualidade” de modo que a subjetividade “tenha repercussões para quem busca introduzir, na prática educativa, uma gama de posturas que possibilitem à pessoa múltiplas identificações” (TALBURT, 2005, p. 28).

Estas necessidades e possibilidades criam expectativas que ressaltam a importância de uma visão da educação “como um processo sempre incompleto e

inacabado [...]”. Pela riqueza e diversidade desta visão, espera-se que ela possa “gerar repercussões não apenas para a prática educativa, mas, principalmente, para uma pedagogia de justiça social que invista em identidades sociais singulares e desmonte as categorias de identidades únicas, vítima ou vitimado” (WALLCOTT, 1998, p. 169).

Os sujeitos *queer* propõem a separação das noções de sexo e gênero mantendo que, como construções culturais, estas noções não estão necessariamente relacionadas. Todavia, esta concepção ainda não freqüenta ambientes educativos e institucionais. O comportamento *queer* respeita esta separação e é visto como um movimento, como “ondas que se movem com suavidade sobre a areia da praia, com uma infinidade de cores, com estados de ânimo alternativos e com texturas à deriva”. Nesse contínuo de ondas, cores, estados de ânimo e texturas “a fluidez das subjetividades *queer* oferecem um remanso à rigidez das identidades gênero/sexo normalizadas” (MORRIS, 2005, p. 42).

A reflexão de Spivak pode ser um ponto de convergência entre teoria *queer* e prática educativa ajudando-nos a compreender que existem conexões e posições que podem ir além da heteronormatividade e da normatividade que dão estabilidade à prática pedagógica:

Devemos pensar sobre a forma como a educação institucional ou conjunto de discursos e práticas se encontra relacionada com a auto determinação das populações subalternas do mundo, assim como de sua subordinação (SPIVAK, *apud* PLANELLA RIBERA, 2006, p. 217).

Nesta reflexão, Spivak revela a expectativa ou, mais que isto, a esperança de que a prática pedagógica se converta, algum dia, em ponto de encontro de revoluções e políticas desconstrucionistas abrindo espaço para uma ética de rechaço às condições normalizantes e ao fundamentalismo educacional que mantém esta subordinação. Como ressalta Rofes (2005), o que está em jogo é muito mais que a idéia de diversidade ou de diferenças culturais, a questão precípua que se impõe é o princípio da participação democrática na instituição pública.

A contribuição que esta pesquisa pretende oferecer para o acercamento entre teoria *queer* e educação é apresentar testemunhos, narrativas, histórias de

vida nos quais múltiplas identificações de sujeitos - suas ondas, cores, estados de ânimo e texturas – possam provocar nossas reflexões no sentido de uma pedagogia de justiça social. O estudo de identidades socioculturais, que não se enquadram no padrão heteronormativo é o caminho para essa pedagogia e o alargamento da prática educativa.

A cultura não se apresenta como sendo algo estático, pelo contrário, constitui e reconfigura as identidades dos indivíduos através de suas experiências de vida, suas profissões, localização geográfica, características pessoais, religião, *status* social, língua, etc.

Foi mais precisamente a partir dos anos 70 do século XX que ocorreram deslocamentos conceituais nas representações artísticas. A arte contemporânea dirigiu seu foco para novas categorias, dentre elas o corpo, a partir de discussões sobre gênero e sexualidade. Tais discussões têm “se destacado quando se buscam soluções para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a diversidade e pluralidade” (DIAS, 2005, p. 277).

Essa é uma das grandes preocupações da arte/educação contemporânea, educar para a formação crítica, propondo estratégias que possam minimizar discriminações, exclusões, propiciando melhores oportunidades a esses indivíduos.

As teorias são sempre mutáveis, algumas novas surgem, outras são deixadas de lado por um tempo e logo retomadas. Segundo Dias (2005), a teoria *queer* não chega a ser uma teoria de fato e, sim, um corpus teórico que se propõe a minar as tentativas de normatização da identidade. Para este autor, com o surgimento de estudos sobre cultura visual, criou-se um outro modo de “olhar” as imagens do cotidiano, ampliando o campo da arte/educação. Segundo ele (2005),

Os programas de Arte/Educação comprometeram-se a explorar mais os diversos meios além dos tradicionais pinturas, escultura, cerâmica, gravura, desenho e tecelagem, e também incorporaram, lentamente, aspectos dos estudos culturais, da cultura visual e da crítica e apreciação da arte em suas práticas (p. 281).

O multiculturalismo, defendido por boa parcela dos arte/educadores, principalmente dos Estados Unidos, pode ser entendido como um processo interdisciplinar, comprometido com a solidariedade, aceitação e entendimento entre pessoas de diferentes culturas e subculturas (DIAS, 2005, p. 283).

Desta forma, procuro reunir teoria queer, cultura visual e produção artística contemporânea em uma arena de discussões que oriente o desenvolvimento de estratégias ou reflexões sobre arte/educação que privilegiem diversidade social, sexual, identitária e racial, que possam convergir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Escrevendo este texto e tentando articular idéias e palavras, não consigo fugir às memórias da infância quando cursava os anos iniciais daquilo que hoje conhecemos como ensino fundamental. Estudava em uma escola estadual e toda a minha vida freqüentei escolas públicas. Lembro-me das aulas de educação artística, quando tínhamos que fazer trabalhos para decorar a escola em datas comemorativas ou, então, cartões ou flores para presentear os pais nas suas datas festivas.

Vivendo no interior do estado as coisas pareciam um pouco mais distantes. Gostava de televisão, filmes e de brincar nos fundos de casa utilizando telhas velhas e espigas de milho, ainda verdes, como bonecos. Era um aluno aplicado, ia bem em todas as matérias. Em uma aula de história, do curso que hoje se conhece como Ensino Médio, feito já em Goiânia, a professora me disse: “você é muito lacônico”, observando minha economia de palavras, como disse um dia desses uma professora deste mestrado.

Então, como acabo de relatar, era uma criança muito fechada, talvez pelo fato de ter sofrido um problema de saúde, aos três ou quatro anos de idade, que só quando adulto fui descobrir que era uma doença muito grave. Sempre desenhava os colegas e professores em meus cadernos. Não me recordo muito bem das aulas de desenho artístico ou de educação artística na escola, salvo as atividades que relato acima. Sofri discriminações, no entanto, não sabia ao menos o que era ser “veado”. Nesse sentido, creio que as discriminações não me afetaram muito. Porém, volto a este tema nas próximas páginas.

Eu conto minha história e você me conta a sua. As narrativas, mesmo escritas em primeira pessoa, são recriações, interpretações, incluem as fragilidades das alterações por que passamos.

Denílson Lopes – O homem que amava rapazes...

CAPÍTULO III

O TERRENO DA INVESTIGAÇÃO

3. 1 Espaços conceituais e metodológicos da investigação

Nesta investigação a teoria *queer* se articula com a educação e a cultura visual para estudar a trajetória de vida e profissional de dois artistas plásticos que reconstróem suas histórias através de narrativa, dando forma e sentido a questões que são particulares e comuns a eles, ao mesmo tempo em que convergem em outras vozes, outros autores/atores. Ao reconstituir aspectos da trajetória desses artistas, ou “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta” (TILIO, 2003, p. 91). Minha busca inclui, então, reconstruir a história de vida desses dois artistas e, simultaneamente, refletir sobre minha própria história, o mundo à minha volta.

Caracterizada como um campo amplo, múltiplo e interdisciplinar “resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano” (MARTINS, 2005, p. 135). A cultura visual é, também, uma maneira de problematizar a realidade questionando o papel que se outorga à cultura, mas, sobretudo, buscando “compreender os fenômenos que nas duas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a ‘mediação’ de representações, valores e identidades” (MARTINS, 2005, p. 140).

Os campos de estudo da teoria *queer* e da cultura visual experimentaram um significativo crescimento a partir dos anos 90 (BREA, 2005; MORRA, 2003; FREEDMAN, 2003). As pesquisas realizadas nessas áreas sinalizam alternativas, fornecem subsídios teóricos e embasamento para uma discussão sobre a necessidade de formulação de políticas pós-identitárias que ampliem e estimulem outras visões de masculinidade enfrentando os constrangimentos que categorias convencionais como ‘masculino’ e ‘feminino’ impõem ao cotidiano e suas normas.

Tais políticas podem ser entendidas como formas de resistência aos

cânones da sociedade tradicional, da igreja e do estado em querer “conformar” todos os indivíduos em invólucros sociais rígidos, inflexíveis, supostamente ancorados em pressupostos morais e religiosos.

No capítulo anterior elaborei acercamentos entre teoria *queer* e educação. Neste pretendo destacar as noções que caracterizam a cultura visual e mais detidamente discutir a metodologia e os procedimentos utilizados na pesquisa.

Para isso, se torna necessário apresentar rapidamente, algumas idéias que marcam o surgimento do termo Cultura Visual. Que “bicho” é esse que vai se infiltrando aos poucos nas preocupações dos arte/educadores e que relevância e significados ele carrega? Segundo Martins,

uma genealogia da cultura visual pode ser traçada a partir da década de setenta quando a maioria dos campos de estudos estabelecidos nas universidades começa a romper barreiras disciplinares na tentativa de gerar conhecimento que fosse além de limites e fundamentos considerados em descompasso com a contemporaneidade. Índícios da constituição inicial da cultura visual como objeto de estudo podem ser identificados nas turbulências destas tentativas cuja especificidade epistemológica revela indefinições e ruptura (2004, p. 161).

Nesse período, já havia grande preocupação de educadores sobre as implicações da cultura midiática no dia-a-dia dos indivíduos, no entanto, o termo bem como a configuração do campo de estudo da cultura visual ainda se apresenta como um terreno movediço, passível de controvérsias e resistências.

Ana Mae Barbosa, ainda sobre as definições da área, esclarece que “só nos anos 90 começamos a usar a expressão Cultura Visual (TV, internet, softwares interativos, etc.) para falar das ‘mídias’ que modelam nossa mente, nos ensinam sobre Arte e comandam a nossa Educação” (2004, p. 50).

De fato, ninguém, ou, melhor dizendo, quase ninguém, está imune às avalanches de imagens de moda, publicitárias, de ficção e jornalísticas do cotidiano, nos mais variados meios de difusão que chegam até nós diariamente, para não dizer a cada segundo. Esta condição pressupõe ou até mesmo exige “prestar atenção àqueles momentos nos quais o visual é contestado, debatido e transformado, ao mesmo tempo em que constitui um lugar de interação social e de definição em termos de classe social, gênero e identidades sexuais e raciais” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 14).

Se dar conta de como e porque o visual é contestado, debatido e transformado requer, portanto, uma atitude e posicionamento que coloque o pesquisador frente à diferentes alternativas de abordagem do visual e da interação social que ele desencadeia e provoca. As epistemologias interpretativas, também conhecidas como epistemologias de “ponto de vista” (*standpoint epistemology*) se alicerçam em conceitos e práticas que priorizam a experiência como ponto de partida para pesquisa (SMITH, 1992; TRINH, 1992; CHOW, 1993; LATHER, 1993; CLOUGH, 1994). Esta concepção desafia a “noção de um único ponto de vista do qual uma versão definitiva do mundo possa ser escrita” (SMITH, 1992, p. 184). Essas epistemologias criticam a epistemologia da experiência dominante nas ciências humanas e questionam o ponto de vista tradicional, heterossexual, a partir do qual uma ciência social patriarcal tem sido construída. A cultura visual, como epistemologia interpretativa, trabalha com o conceito de “ponto de vista” e se fundamenta nas “experiências vividas de grupos previamente excluídos no mundo global pós-moderno” (DENZIN, 1997, p. 53).

Nesse contexto, a arte/educação tem um papel fundamental na medida em que pode criar mecanismos ou caminhos para que se possa ampliar o repertório visual dos indivíduos, propiciando com isso, a possibilidade de um posicionamento crítico no mundo das imagens contemporâneas. Além disso, como explica Hernandez, arte/educadores podem encontrar na cultura visual

um novo motivo para fazer pontes entre o conhecimento da certeza que lhes brinda o currículo compartimentado disciplinar e os saberes híbridos e transdisciplinares (...). Entre a escolarização que coisifica o menino e a menina ou o jovem convertendo-o em aluno e quem os considera como sujeitos, com biografia, desejos, medos e dúvidas que se incorporam como parte do processo educativo (2005, p. 28).

Estimulado por medos, desejos e dúvidas, um dos caminhos encontrados para que eu pudesse dar continuidade a este trabalho foi tramar, metodologicamente, um tecido que entrelaça teoria *queer*, cultura visual e arte/educação. As histórias de vida formam a trama e entrelaçam as questões sobre as quais este estudo se debruça.

Histórias de vida são caminhos que nos ajudam a entender, parcialmente, a subjetividade de outras pessoas. São abordagens individualizadas que possibilitam uma compreensão sobre o entendimento que os indivíduos têm deles

mesmos, o modo como lidam com questões, problemas e decisões do cotidiano negociando sua inserção e trânsito nas relações sociais e culturais. A relevância da história de vida, como um “método qualitativo por excelência” (GOODSON, 2004, p. 32), se deve ao fato de possibilitar um “espaço a partir do qual se reconstróem trajetórias e se detectam posicionalidades biográficas, ou seja, experienciais e não somente cognitivas como a investigação sobre o ‘pensamento’ docente” (HERNANDEZ, 2004, p. 11).

A experiência vivida pode ser definida como o ponto de partida e de chegada deste tipo de investigação. Depoimentos pessoais de experiências, descrições de sentimentos, revelações de acontecimentos privados, relatos de pensamentos e conversações, são atos através dos quais conferimos (designamos) significados aos fenômenos da vida vivida, interpretando-os. Essas estruturas de significados são susceptíveis de serem convertidas em foco de pesquisa qualitativa porque,

sob a influência do pós-modernismo, o desconstrucionismo e outros posicionamentos no âmbito das ciências humanas têm uma base que se sedimenta na linguagem; a epistemologia da experiência e a percepção se deslocaram um pouco para dar espaço a uma epistemologia da linguagem e do texto. Em outras palavras: o impulso principal desta mudança nas epistemologias representa a compreensão e a aceitação de que a experiência vivida se encontra impregnada de linguagem. Somos capazes de recordar e refletir sobre nossas experiências graças à linguagem (VAN MANEN, 2003, p. 58 – tradução minha).

Partindo do princípio de que situações, ocorrências e experiências do passado influenciam o presente e estimulam uma projeção de futuro, a reconstrução de histórias de vida pode ser considerada um valor que tem como referencia processos pessoais e autoconsciência:

Como qualquer espaço profissional marcado pela competência e pela necessidade de delimitar territórios de reconhecimento, assinalar as histórias de vida como um novo campo de estudo permite [...] que um grupo de profissionais encontre um terreno para a investigação que lhes outorgue identidade. Desta maneira os ‘sujeitos’ e as ‘vozes’ se transformam em ‘objetos’ e em ‘informantes’ que contribuem com sua generosidade, com suas vidas, à carreira profissional dos pesquisadores (HERNANDEZ, 2004, p. 13 – tradução minha).

Os colaboradores desta pesquisa são artistas, ativistas culturais e, um deles, também profissional da docência. Ambos têm inserção significativa no circuito das artes visuais, sendo responsáveis por instituições culturais, eventos artísticos e participação ativa em comissões e coordenadorias relacionadas a projetos de arte. São profissionais que aceitaram falar de suas experiências escolares na adolescência, de momentos críticos de suas vidas, fatos da formação profissional, circunstâncias de afetos e amores, constrangimentos, preconceitos e implicações decorrentes da orientação sexual e de um cotidiano que subverte a norma heterossexual.

No percurso deste trabalho, estudo a relação dos colaboradores com suas práticas artísticas e culturais articulando essas vivências com questões de corpo, gênero e sexualidade, e trazendo essas experiências e discussões para o âmbito da prática pedagógica em arte. Experiências familiares, angústias, medos, incertezas, bem como a escolha da arte como campo de atuação se entrecruzam neste estudo.

Como método, a história de vida é uma abordagem da pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (1995 p. 79). Desta forma, tenho em mente, ainda apoiado em Chizzotti, que a pesquisa “não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos”. Deve, neste caso, “ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (1995, p. 80).

Assim, torna-se importante, no caso deste trabalho, o mergulho no estudo de narrativas, abordagem que acompanha o progressivo interesse por essa “antiga” maneira de relatar e registrar dados que, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), se relaciona com “a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (p. 90).

As narrativas, construídas através das histórias de vida, estão presentes em todas as experiências humanas. Cada vez mais, teóricos das mais variadas áreas, se debruçam sobre memórias, experiências e fatos para construir significados da vida individual e social de um determinado período e que, de alguma forma, confrontam e aproximam situações que são comuns em diferentes sociedades,

contribuindo para que possamos aprender a lidar com essas narrativas.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002) “o ato de contar uma história é relativamente simples” (p. 92), no entanto, existem alguns caminhos que devem ser seguidos para que se possa construir uma narrativa. É necessário que se construa um elo de ligação no tempo e no sentido, através de um enredo.

Ainda segundo os autores,

primeiro, é o enredo de uma narrativa que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história [...] Em segundo lugar, o enredo fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa, para a maneira como esses acontecimentos são ordenados em uma seqüência que vai se desdobrando até a conclusão da história, e para o esclarecimento dos sentidos implícitos que os acontecimentos possuem como contribuições à narrativa como um todo. (2002, p. 93).

Todos nós temos histórias pra contar e, histórias de vida, se configuram como uma metodologia que possibilita a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, criando condições para o reconhecimento dos Colaboradores como indivíduos que produzem práticas e conhecimentos.

3. 2 Cultivando o terreno: procedimentos metodológicos

Terry Eagleton, ao escrever sobre a idéia de cultura, constrói uma genealogia do termo a partir de um processo completamente material que, aos poucos, vai sendo metaforicamente transmutado para concepções filosóficas e preocupações do espírito (EAGLETON, 2003). O mapeamento semântico da palavra cultura revela “a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2003, p. 10). Mas, como toda mudança é paradoxal, cultura é uma palavra-testemunho, com implicações semânticas que carregam sentidos e resíduos de transições históricas onde

entram indistintamente foco de questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É

uma noção realista, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (EAGLETON, 2003, p. 11).

Esta dimensão construtivista da cultura “elaborada numa forma humanamente significativa” orienta e circunscreve meu interesse nesta investigação. Injeta tensão às relações que se instituem entre saber, poder e conhecimento aguçando meu interesse/desejo de “focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de) posições-de-sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura” (MEYER e SOARES, 2005, p. 29). A perspectiva da análise cultural sinaliza pistas e suspeitas que remexem idéias e desarrumam conceitos fazendo crescer minha convicção de que

no âmbito acadêmico (e em qualquer outro âmbito), pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados ‘lugares’; indica, também, que estes lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções. Desta forma pode-se dizer, também, que o que se desenha como investigação sob essa perspectiva interessada é, desde o início, uma investigação interessada, uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por “alguém” (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos” (MEYER e SOARES, 2005, p. 30).

Interesse, lugar e tempo específicos me permitem construir este projeto e desenvolver esta pesquisa. Minhas interrogações e os problemas/críticas que elas instituem me desafiam a construir esta narrativa na expectativa de que ela possa me colocar em contato com mundos e trajetórias ao mesmo tempo diferentes e próximos às minhas. A discriminação à homossexualidade é feita a partir de uma relação de poder e essa relação se organiza de maneiras distintas, em diferentes contextos institucionais e profissionais. Nesses contextos, tais experiências são instituídas e vivenciadas, permitindo que algumas práticas e valores sejam privilegiados, outros, suprimidos, e outros, ainda, negados.

Desvendar diferenças e hierarquias sociais e culturais, discutir a relação dos colaboradores com o seu fazer/prática artístico e cultural, articular essas vivências com questões de corpo, gênero e sexualidade vinculando-as ao âmbito da educação visual, é o espaço no qual se concentram as buscas que esta investigação pretende realizar. O instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa é a entrevista, especificamente a entrevista interativa.

Na pesquisa qualitativa a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Entrevistas efetivas, do ponto de vista qualitativo, deixam os sujeitos à vontade para expor livremente seus pontos de vista tornando-se assim, fecundas em informações que facilitam revelações sobre as perspectivas dos colaboradores.

A entrevista interativa é uma “prática interpretativa que possibilita uma compreensão em profundidade e íntima da experiência dos indivíduos” (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 121) envolvendo diferentes situações onde os participantes – pesquisador e respondente – se engajam num esforço para dar sentido a episódios, descrições e relatos. A entrevista interativa requer disponibilidade de tempo para várias sessões e, paralelamente, busca aproximar, sempre que possível, pesquisador e colaboradores através de ações ou atividades partilhadas fora do ambiente ou situação da entrevista. Esse processo de comunicação tem como foco descrições, gestos, pausas, sentimentos, lembranças e relatos partilhados durante a entrevista, ou seja, sentidos, significados e compreensões deflagrados ou captados nessa interação. Como processo de comunicação colaborativa,

a entrevista interativa envolve compartilhar *experiências* pessoais e sociais de ambos, respondentes e pesquisadores que contam (e às vezes escrevem) suas histórias no contexto de uma relação em construção. Nesse processo, a distinção entre “pesquisador” e “sujeito” fica nublada. [...] Os sentimentos, insights e histórias que os pesquisadores trazem para o encontro interativo são tão importantes quanto aquelas dos respondentes (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 121).

A entrevista interativa visa construir vínculos que se aproximem ou reflitam, sempre que possível, relações da vida real buscando criar um ambiente de

reciprocidade e confiança mútuas. Nesse processo, o envolvimento do pesquisador pode gerar ambiência confortável para os colaboradores potencializando o fluxo de relatos e informações além de “fechar a brecha hierárquica entre pesquisadores e respondentes que a pesquisa tradicional encoraja” (ELLIS, KIESINGER, e TILLMAN-HEALY, 1997, p. 123). Perguntas são transformadas em diálogos que fazem a entrevista menos intimidatória e criam uma dinâmica peculiar.

3. 3 Processos da pesquisa

As histórias de vida têm gerado um espaço peculiar para o debate intelectual e para a reflexão teórica na cultura contemporânea. Como abordagem metodológica, têm contribuído para desestabilizar perspectivas clássicas de pesquisa extrapolando limites convencionais e caracterizando-se como prática de investigação que estuda gente comum reconstruindo histórias particulares que focam suas vidas, memórias e intimidades.

Como narrativas, as histórias de vida retratam uma perspectiva crítica, paradoxal, mobilizando desejos, ausências, espelhos e máscaras que costuram a trama profissional, ideológica e moral em contextos sócio-institucionais. Revelam, também, figuras de identidade e suas raízes de incertezas e frustrações, de diversidade temporal e social, anulando a imagem de um sujeito unitário ou de transformações harmônicas e previsíveis.

A história de vida dos dois colaboradores que aceitaram participar desta investigação pode ser caracterizada como histórias nômades. São trajetórias e relatos de pessoas comuns, ativistas e artistas cujas “idéias são tão mortais como os seres humanos e estão sujeitas às loucas voltas e viradas da história como nós mesmos” (BRAIDOTTI, 2000, p. 60). São narrativas de pessoas que migraram do interior para a capital, que se deslocaram por cidades, tempos e experiências em busca de idéias, de espaços e oportunidades que os ajudasse a intuir e concretizar o que buscavam: um envolvimento profissional com a arte. Atenderam gentilmente o meu convite para contribuir com esta pesquisa solicitando, apenas, a preservação de seus nomes, compromisso ético que assumo com responsabilidade.

A primeira sessão de entrevista foi realizada individualmente com os colaboradores que, a partir de agora, passam a ser nomeados como Colaborador 1

e Colaborador 2. O roteiro de entrevista foi elaborado a partir de focos de interesse, ou seja, idéias/conceitos/temas explicitados e articulados no projeto de dissertação. Pensei em tópicos introdutórios – infância, ambiente familiar, escola e influências que ajudaram a definir o interesse pela arte – como estratégia para ajudar a quebrar o gelo e deixar os colaboradores tranquilos e, se possível, à vontade. Falei o mínimo necessário para dar-lhes tempo e espaço para que pudessem falar, lembrar, refletir, e, colocando em outros termos, até mesmo pensar em voz alta. Interferências foram feitas apenas para esclarecer algum ponto, aprofundar uma explicação ou detalhar uma descrição.

As duas entrevistas foram longas e detalhadas compreendendo uma narrativa que evidenciou aspectos de experiências vividas de forma individual e coletiva, em espaços familiares e de formação e que reconstruíram trajetórias e perspectivas de cada colaborador. Devo revelar que, em função da minha pouca experiência, estava muito nervoso. Tinha a expectativa de deparar-me com incongruências ou contradições na fala dos colaboradores de forma que pudessem alimentar a conversa e introduzir questões e conflitos naquela interação. Em pouco tempo me dei conta de que eu ouvia histórias que desconhecia e que elas, e não o efeito que podiam produzir em mim, deviam ser o foco da minha atenção.

Fiz a transcrição da primeira sessão de entrevista, revisei e organizei os temas que elas apresentavam e elaborei uma análise inicial com vistas ao planejamento da sessão seguinte. Transcrever entrevistas é, como diz García Márquez, uma proeza. Trabalho duro e penoso, a transcrição se transforma em uma espécie de fluxo contínuo entre ouvir a gravação e registrar as falas, recriando situações imaginárias que nos reportam aos espaços, gestos, cenas e olhares dos colaboradores. A gravação das falas facilita o processo encurtando caminhos, mas “até hoje sabemos que os gravadores são muito úteis para recordar, mas não se deve descuidar nunca da cara do entrevistado, que pode dizer muito mais que a sua voz, e às vezes o contrário do que ele está dizendo” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003, p. 463). A transcrição da primeira entrevista foi lida e revisada pelos colaboradores. Do estudo e análise do conteúdo das entrevistas articulado com os objetivos da investigação surgiram os grupos temáticos que constituíram o roteiro da segunda sessão de entrevistas.

A partir das temáticas estabelecidas, procedi à classificação e agrupamento de acordo com situações específicas de cada colaborador. Em

seguida, iniciei a segunda sessão de entrevistas. Na segunda sessão, a entrevista se configurou mais como uma conversa, amparada pelo roteiro, mas que propiciou uma maior aproximação entre os atores da cena, ou seja, os colaboradores e eu, ouvidos separadamente. Isso me permitiu um maior aprofundamento em tópicos que precisava esclarecer, em relatos que não ficaram claros nas primeiras entrevistas. Esse momento também transcorreu mais tranquilamente, com intervenções em tópicos mais específicos. Eu me sentia mais relaxado e consegui que a conversa se tornasse mais íntima e pessoal. Gravei cerca de 20 horas de entrevista com os dois colaboradores.

Concluídas as entrevistas, mais uma vez me debrucei no processo de transcrição das falas dos entrevistados. Após esta fase, entreguei cópias de cada entrevista para cada um dos colaboradores, para que os mesmos pudessem rever algo que, de alguma forma, estivesse em desacordo com o que tínhamos conversado, complementar e/ou esclarecer informações. Além disso, esse procedimento de revisão das entrevistas pelos colaboradores dava liberdade para que eles fizessem as “correções” que julgassem necessárias.

3. 4 Impasses da Pesquisa

Os critérios utilizados para a escolha de colaboradores foram, artistas com produção sistemática, com inserção nos espaços legitimados da arte contemporânea e com orientação sexual divergente da norma heterossexual. Atendendo a esses critérios busquei colaboradores cuja produção tivesse relevância no cenário artístico goiano e, também, uma significativa participação em instituições culturais, bem como, uma produção plástica reconhecida fora do estado.

Nos primeiros contatos, após a formalização da participação desses colaboradores na pesquisa, foi-me feita a solicitação de que seus nomes fossem preservados, não fossem divulgados. Nesse momento, surgiram algumas dúvidas e incertezas em relação ao trabalho. Como reconstruir relatos de vida dos artistas sem mencionar seus nomes, sem aproximar-me de seus trabalhos? Como analisar e dar sentido a esses relatos, sem tornar mostrar a produção imagética que configura a vida e obra dos artistas?

Essas questões começaram a se apresentar como problemas ao mesmo

tempo em que me faziam refletir sobre alternativas para o impasse em questão. Como pesquisador em formação, me sentia encurralado, pensando até mesmo na possibilidade de buscar outros colaboradores que, além de atender aos critérios estabelecidos, não fizessem objeção para revelar seus nomes e, principalmente, em decorrência disto, me liberassem para incluir imagens da sua produção na pesquisa. Esse impasse persistiu por algum tempo, suscitando algumas sugestões por parte de colegas e professores, especialmente daqueles colegas da disciplina Tópicos Avançados em Sociologia (Sexualidade, Gênero e Poder), cursada junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG.

Mantendo contato constante com os dois colaboradores e colocando-os à par da situação, do impasse e do problema que o anonimato poderia acarretar à pesquisa, acordamos que eu utilizaria na pesquisa uma imagem de cada colaborador. Entretanto, alguns meses depois de prosseguir o trabalho com esta expectativa, os colaboradores se reposicionaram e, novamente, solicitaram que tanto o anonimato quanto a utilização das imagens deveriam ser preservados. Frente a esta situação, retomei a alternativa que tinha formulado antes, ou seja, buscar dentre as referências dos colaboradores, imagens que tivessem sido destacadas em seus relatos. Foi assim que cheguei a duas cenas do filme *Satyricon* e uma imagem da Santa Ceia, conforme apresento e discuto no capítulo IV.

Passada a turbulência e analisando a situação com calma, me dei conta de que, como pesquisador, homossexual, diria até mesmo, *queer*, não deveria ter me deixado influenciar por tantos conflitos, assumindo uma postura autoritária e individualista em relação à pesquisa. Afinal, um projeto como este é uma construção coletiva. Desta forma, observei que estava agindo contra o que defendo e acredito e usando, inconscientemente, penso eu, o poder de pesquisador para direcionar os colaboradores para meus interesses e motivações, situação que aqui tento desconstruir.

Nesse sentido, as palavras de Chizzotti (1995), me foram bastante esclarecedoras, pois, segundo ele “a delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo...” (p. 81).

Confesso que este trabalho, esta pesquisa, me trouxe uma série de questionamentos, me colocou frente a alguns tabus, paradigmas que estavam e

ainda estão arraigados em mim mesmo, em meu modo de pensar, meus preconceitos, medos, angústias, incertezas, insatisfações. Fez-me pensar sobre minha infância e adolescência, os preconceitos sofridos, as muitas alegrias vividas, e, também, as muitas decepções sentidas. Fez-me refletir sobre meus amores, minhas experiências homoeróticas, meu modo de me colocar no e com o mundo.

À medida que as falas iam se desprendendo dos sujeitos colaboradores, me via voltando no tempo e recordando momentos, situações e condições que se aproximavam dos relatos que ouvia. Confesso que na maioria das vezes, quando esses “*flashes*” aconteciam, sentia arrepios e emoções aflorarem em mim.

Buscando alternativas que me tirassem dessa situação e lançando mão das informações coletadas, encontrei alguns caminhos que sinalizavam, me davam pistas de como conduzir o trabalho e, ao mesmo tempo, preservar os meus colaboradores. Nas falas do Colaborador 1, busquei subsídios visuais, relacionados com sua experiência pessoal. Tais subsídios me possibilitariam fazer uma análise que poderia ir ao encontro dos meus objetivos, no caso, um filme que marcou a infância do referido colaborador e que ainda é parte do seu imaginário e referência para sua produção visual, artística. Em relação ao Colaborador 2, escolhi uma imagem dentre o rol de imagens que permearam e marcaram sua vida e experiência visual desde a infância até os dias de hoje.

3. 5 A árdua tarefa de pesquisar

A experiência como pesquisador não me foi muito interessante nos primeiros meses de trabalho. Não tinha muita intimidade com o assunto, mas, à medida que me “embrenhava” no processo de investigação, nos livros e textos que me eram indicados por meu orientador, a “coisa” começou a tomar um rumo e a configurar-se como algo prazeroso. A partir daí, tive a consciência de que poderia ter um caminho interessante a trilhar, o que me deixava bastante excitado em relação às possibilidades que se abriam.

Pensar em um modo de trabalhar com método, abordagem, procedimentos e informações que me eram desconhecidas me fazia vislumbrar formas de construir processualmente esta investigação. Tais enfrentamentos se descortinaram diante de mim de maneira muito rápida. O instigante na pesquisa é

esse adentrar em um campo desconhecido e, aos poucos, construir novas configurações de mundo articulando esses enfrentamentos com as experiências vividas, o mundo à minha volta, contribuições, direcionamentos e escolhas que fazia diariamente.

Além dessas questões, me deparei, também, com meus próprios preconceitos a respeito de pesquisa, do que eu entendia ser uma investigação, bem como os processos para concreção da mesma. Neste sentido, as idéias que se seguem elucidaram para mim o papel do pesquisador na área das ciências humanas:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa... (CHIZZOTTI, 1995, p. 82).

Refletindo sobre essas idéias, percebi que esta era uma forma adequada de olhar para o que estava me propondo a investigar. Para isso, me foram úteis as conversas que mantive em *off* com os dois colaboradores. Foram diálogos com o gravador desligado, mas que contribuíram para esclarecer posições, visões, e mesmo para estreitar a relação entre nós. Esse esforço conjunto resultou no que apresento em seguida.

*Ele encostou o peito suado no meu.
Tínhamos pêlos, os dois. Os pêlos molhados se
misturavam. Ele estendeu a mão aberta, passou no
meu rosto, falou qualquer coisa. O quê, perguntei.
Você é gostoso, ele disse. E não parecia bicha nem
nada: apenas um corpo que por acaso era de
homem gostando de outro corpo, o meu, que por
acaso era de homem também.*

Caio Fernando Abreu – Terça-feira gorda

CAPÍTULO IV

TRAJETOS, VÍNCULOS, MEMÓRIAS...

Neste capítulo apresento e discuto os desdobramentos do trabalho. Abordo de maneira mais detalhada as tramas e caminhos que cruzam os relatos dos colaboradores, as imagens que movimentam histórias paralelas e que se conectam com histórias de outros artistas ou que bem poderiam ser, em muitos episódios, a minha própria história.

Estas histórias guardam relevância, pois, colocam em xeque situações, condições e conceitos que traduzem idéias e posturas autoritárias em relação ao que é considerada uma norma. Utilizando a fala de Denílson Lopes, que reflete de forma clara e objetiva os meus anseios, procuro dar sentido a este trabalho, através de costuras e alinhavos para

saber como a arte pode contribuir para uma visão mais sutil das relações afetivas entre homens, e como a discussão sobre a homossexualidade e sobre o travestimento pode contribuir para a compreensão da arte contemporânea, entendida esta como forma de conhecimento da época em que vivemos (2004, p. 20).

Meus esforços são no sentido de apresentar, afirmar “os afetos entre pessoas do mesmo sexo, como experiência comum na história da humanidade” (LOPES, 2004, p. 21). Nesta arena das produções artísticas contemporâneas nos são oferecidas muitas possibilidades. O corpo passa a desempenhar papel fundamental nas discussões sobre sexualidades, identidades, gêneros, convidando-nos a experimentar os prazeres (quase) infinitos que podem propiciar.

Desta forma, o corpo está presente nas próximas cenas. Seja de forma grotesca, provocando o espectador, seja de forma sutil, afetiva, ingênua. Também está presente em sua versão hostil, agressiva. Todas essas faces traduzem aspectos do ser humano em relação às práticas e desejos sexuais.

Isto me faz pensar em outras questões. O que impede que imagens desta natureza sejam utilizadas por arte-educadores/as já que esta é uma vertente importante na arte contemporânea?

Respostas para esta questão, não são, de todo, uma tarefa simples.

Como o colaborador 1 relata mais à frente, tratar sobre corpo e sexualidade em sala de aula continua a ser um desafio em pleno século XXI. Retomo esta questão mais adiante quando apresento minhas impressões acerca dos relatos coletados durante as entrevistas.

4.1 Revisitando Impressões, Relatos e Cenas

Eram quase três horas da tarde de um sábado de verão. O sol muito forte, brilhante, amenizava meu nervosismo da experiência do primeiro contato com um dos colaboradores da pesquisa. Expectativas, dúvidas, medo de errar... Como seria minha experiência ao entrevistar esse artista? Esses sentimentos e preocupações me perturbavam. Vai dar tudo certo, dizia para mim mesmo.

Continuei caminhando debaixo do sol vigoroso e cheguei ao endereço indicado. Toquei o interfone. Uma voz suave atendeu, abri o portão e entrei com os nervos ainda por controlar. Subi as escadas e me deparei com o Colaborador 1 a porta, recebendo-me com um ar despojado, semblante tranqüilo e cordialidade que sempre me dispensou em outros momentos e situações.

Trajava uma camisa larga, xadrez, se me recordo bem. Os óculos de sempre e o cigarro na mão. Convidou-me para entrar. Aceita água? Perguntou. Sim, por favor, respondi. Enquanto ele se dirigia à cozinha, me recuperava da caminhada e observava o apartamento, ou melhor, a sala. Um amplo sofá branco confortável, uma mesa de jantar com tampo de vidro e várias obras de arte dispostas de forma expositiva nas paredes e no chão chamavam a minha atenção. Tinha a sensação de estar numa galeria de arte.

Um pouco depois ele retornou com a água que bebi calmamente. Sentia-me mais relaxado. Recuperei o fôlego e começamos a conversar informalmente sobre a pesquisa. Perguntou-me algumas questões sobre o projeto e pediu para ler o roteiro da entrevista antes de começarmos. Após a leitura do roteiro, liguei o gravador e começamos. Os tópicos desse primeiro encontro giravam em torno de acontecimentos da sua infância e adolescência, fatos ou situações que o marcaram, discriminações, primeiras experiências afetivo-sexuais, relação com a família, amigos, colegas e professores das escolas que frequentou.

Antes mesmo de começar a entrevista já me sentia atormentado pelo nervosismo, pela perda de certezas e pelos sentimentos de desconforto. Conforme

comenta Apple, “dentre as mais importantes pressuposições que merecem ser ‘desconcertadas’ está a crença de que a pesquisa – como tem sido feita em ambas as formas, quantitativa e qualitativa – é uma ‘coisa boa’ (1994, p. IX). Eu me via assustado, debatendo comigo mesmo sobre minha função, meus objetivos, minhas perguntas e problemas nesta investigação. Aprendia a função de investigador, ou seja, “inicialmente eu não vi meu papel de uma maneira tradicional como um ‘*expert*’ que conduzia uma pesquisa para gerar conhecimento ou resolver uma questão empírica” (TIERNEY, 1994, p. 104). Ao invés disso, a entrevista começava com o olhar dos Colaboradores sobre o seu próprio passado e almejava fazer desse passado uma pulsão para redefinir e comentar o presente, além de uma base para projetar futuros.

Tierney (1994) explica este processo de sobreposição de papéis de entrevistador e pesquisador colocando em xeque idéias de expertise e de resultados previstos de uma pesquisa. Sua reflexão contribuiu nesta e em outras etapas deste trabalho. Ele relata:

... em grande parte minha perícia derivava deles [colaboradores]. Estou assumindo que muitos outros, por exemplo, estão familiarizados com a padronização de técnicas usadas para coletar dados de entrevista e tomar notas. Entretanto, o coração da pesquisa de história de vida não é a mera transcrição verbatim daquilo que um indivíduo fala. A base do nosso trabalho está no envolvimento com o indivíduo; nesse sentido, [os Colaboradores] me deram a oportunidade de dar voz às suas vidas. Sem a voz deles não haveria um texto (p. 104).

Minhas primeiras observações tentavam construir e situar o personagem e a personalidade que se encontravam diante de mim. As informações que eu havia coletado ensinavam-me que o Colaborador 1 é um artista de 53 anos de idade. Baiano de uma família de dez irmãos. Veio para Goiás aos 20 anos de idade, depois de transitar por algumas cidades brasileiras fixando residência por essas bandas. Artista plástico reconhecido, premiado, participou de inúmeras exposições no estado e nas principais cidades do país. Professor universitário há mais de 10 anos, participou de um concurso no qual obteve o primeiro lugar. O concurso foi anulado. Numa segunda oportunidade fez o concurso novamente e foi aprovado, confirmando o primeiro resultado. Como professor universitário deixou a área prática, para a qual tinha sido selecionado, e passou a ministrar disciplinas teóricas, área a qual ainda se

dedica. Curador de exposições no estado e nos principais centros artísticos do Brasil é, também, coordenador de espaços artísticos na cidade de Goiânia. Pós-graduado por uma reconhecida universidade brasileira começou a se destacar quando ainda era aluno da faculdade de artes tendo sido selecionado em concurso nacional que tinha por objetivo revelar novos talentos no país.

A entrevista foi se desenrolando, eu com os olhos e os sentidos fixos nas suas narrações, ouvindo cada detalhe de sua história pessoal, que bem pode se confundir com outras tantas histórias de pessoas que não passaram pelas mesmas situações, mas por situações que se assemelham. Começamos pelo seu nascimento no interior do nordeste, sua infância, narrada de forma envolvente e de maneira tão sensível que, penso, encontra eco na sua crença de que ser artista é um dom, algo que nasce com a pessoa, de acordo com suas palavras. “Então, as pessoas começaram a [se] referir à minha pessoa... como tendo talento artístico. E eu acreditei! Desde os cinco anos de idade que eu acreditei, eu sou artista!” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Sua infância parece ter sido similar a de qualquer garoto de interior. O que o diferencia, segundo relata, é uma pré-disposição para criar e fazer coisas diferentes tanto nas brincadeiras, quanto no início da vida como artista. Criava alegorias de festas populares, projetava filmes a partir de desenhos, organizava festas nas escolas, celebrava as datas comemorativas e fazia réplicas de casas, circos e cinemas em escala menor.

Era final dos anos 50 e esforço-me para imaginar e me transportar para este período. Há um lapso de tempo que não me deixa entender com clareza as circunstâncias e manifestações culturais que o cercavam. O colaborador 1 conta que o cinema era algo novo, que encantava, mas, ainda como hoje, não era acessível a todos. Como amigo do filho do dono do cinema, ele assistia às sessões todos os dias. Essa prática, quase um hábito, pode ajudar a explicar ou, pelo menos, sinalizar alguma pista para compreender sua ligação tão forte com a imagem e, posteriormente, com o campo da arte.

Entendo que o Colaborador 1 tenha sido privilegiado pela riqueza de manifestações populares e folclóricas do nordeste, região onde nasceu. Acredito que esse entorno favoreceu para que ele se motivasse a inventar coisas diferentes – circo, projeções, festas – condição que o distinguia dos outros meninos e que o colocava em posição de liderança em relação ao grupo. De acordo com ele, “a

família o mimou demais” e completa “eu fui observado e sempre fui muito distinguido pela família toda, como sendo muito especial. Na verdade, “puxaram muito meu saco”, me mimaram demais e tudo o mais, eu nunca me senti discriminado” (idem).

Por volta dos 11, 12 anos, começa a vender seus desenhos. Como sua família não tinha um poder aquisitivo elevado, ele vendia os desenhos e cadernos de desenho para os garotos que podiam pagar por esses materiais.

Quando criança, diz não ter sofrido nenhum tipo de discriminação em relação ao ser jeito de ser, suas atitudes e suas “invenções”, seja da família ou no convívio social. Atribui essa não discriminação ao fato de “ter nascido artista”. Nos relatos que ouço, percebo firmeza e sinceridade. Ele reitera que não sentia, durante sua infância e adolescência, nenhum tipo de hostilidade por parte de familiares e das crianças do seu convívio.

O segundo encontro com o Colaborador 1 foi mais tranquilo. Marcamos a entrevista em outro local, um dos seus espaços de trabalho. Em meio aos afazeres administrativos, interrupções da assistente e alguns telefonemas para resolver questões profissionais, a conversa foi se desenvolvendo. Desta vez, valendo-me da experiência do primeiro encontro, a narração foi se configurando com maior serenidade, salvo, quando havia alguma pausa em decorrência de situações já explicitadas.

Tentei deixá-lo o mais à vontade possível, fazendo pequenas intervenções quando a narrativa parecia não estar completa, quando percebia que havia mais alguma coisa a ser esclarecida, ou quando meu interesse apontava algum foco que precisava ser detalhado. Entre um cigarro e outro, as histórias foram se formando e eu, sempre atento, buscava captar todos os movimentos do corpo dele, seus gestos, expressões faciais, emoções que surgiam decorrentes de alguns relatos. Notei que alguns dos seus silêncios demonstravam algo de inquietude, de lembranças que pareciam tocá-lo profundamente. Lembranças da infância humilde e criativa, vivida no interior; lembranças dos amigos, das descobertas, brincadeiras e dos eventos que participava. Lembranças, ainda, dos filmes que criava a partir de desenho feitos à mão; enfim, memórias sobre a infância e adolescência que vinham à tona e despertaram sentimentos saudosos de um tempo passado, reconstruído e agora contado.

Em uma dessas pausas perguntei: posso acender um cigarro? Claro, disse ele logo em seguida. Mostrava-se um pouco preocupado com o transcorrer da

hora. O sol já estava se pondo, quando soltou a última frase. Pediu-me um cigarro... era o último. E tão logo chegou o crepúsculo, nos despedimos.

O primeiro contato com o Colaborador 2 ocorreu algumas semanas depois. Confesso que o nervosismo foi maior, em parte, talvez, porque tinha pouco contato com ele diferentemente da minha relação com o Colaborador 1 com quem, apesar de não conversar, sempre me encontrava em um ou outro lugar. Cheguei um pouco atrasado ao local combinado. Fui recebido pelo Colaborador 2 que trajava apenas uma bermuda. Levava um cigarro na mão. Convidou-me pra sentar e antes de começar, me pediu o roteiro e começou a ler e a responder. Esta atitude aumentou ainda mais meu nervosismo. Com jeito, retomei meu papel de entrevistador explicando que aquele era apenas um roteiro e que nós não tínhamos que necessariamente segui-lo, ou, cobrir todos os temas.

Antes de reiniciarmos, pediu-me para explicar de que se tratava o trabalho, quais seriam as abordagens, se eu seguiria um viés psicanalítico, demonstrando interesse e procurando preservar alguns aspectos de sua vida pessoal. Boa pergunta! Pensei. E agora? Tropeçando nas palavras consegui elaborar uma explicação sobre o que pretendia escrever, qual era o meu interesse e como projetava desenvolver este trabalho. Começamos, enfim, a entrevista.

O Colaborador 2 também é artista. Tem cerca de 40 anos de idade e mantém produção artística sistemática e reconhecida em âmbito local e nacional, além de curar exposições em vários estados brasileiros. Nascido no interior do estado de Goiás, em uma família de oito irmãos, dedicou-se a trabalhar e pesquisar linguagens e suportes artísticos sem criar vínculos formais com instituições culturais ou de ensino.

Membro de família muito católica relembra que, desde criança, manteve contato com imagens, principalmente de iconografias religiosas. Continuando seu relato, me conta que, um pouco mais tarde, através da biblioteca de um tio, entrou em contato com outras tantas imagens de livros de mitologia, história da arte, enciclopédias, história, filosofia. Também vem deste tio, seu contato com a música clássica e revistas variadas. Esse deslocamento de um repertório de imagens sacras na infância para imagens diversas e de fontes variadas, que ocorreu na adolescência, foi algo que o marcou profundamente. Esses aspectos serão melhor detalhados nas próximas páginas.

Outra marca que ele destaca é seu primeiro contato com o espelho.

Segundo ele, este objeto traz uma dimensão de uma imagem que ele não tinha, ou seja, a imagem de si. Ele usava o espelho para construir um presépio e transformava esse objeto, o espelho, em um lago. Essa transformação, espelho/imagem/lago, o encantava sobremaneira.

Outros fatos são marcantes na vida do Colaborador 2, dentre eles, algumas recordações de criança e alguns fragmentos de experiência como, por exemplo: “o primeiro véu de noiva andando na rua... me lembro! Não me lembro o nome da noiva, me lembro o nome do pai, que era vizinho da nossa casa”. Tais fatos são resgatados da infância, quando tinha entre quatro e cinco anos de idade. Ele diz se recordar “de fatos como ir à missa... minha casa ficava atrás da igreja...” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006). É possível perceber, através desses relatos, a forte ligação que o Colaborador 2 mantém com o imaginário religioso. Este rico imaginário vem acompanhando-o no decorrer de sua trajetória.

Ele faz questão de enfatizar que não frequentou uma faculdade de arte. Como destaca, não acredita em uma formação universitária em arte, mas na idéia de que o ‘artista nasce’. Critica a forma como a universidade, de um modo geral, vem desempenhando negativamente seu papel, através de concursos vestibulares e do engessamento de seus currículos: “Você não precisa abstrair, você tem que ser concreto. Você não precisa ser sensível, você precisa ser racional” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006).

Estas questões são provocadoras, instigantes. Enquanto o Colaborador 1 realiza parte de sua experiência na universidade, o Colaborador 2 não dependeu dela para construir sua carreira artística. As críticas que o Colaborador 2 levanta em relação a universidade, ainda que pertinentes, não eliminam as oportunidades e possibilidades de transformação que esta mesma universidade pode abrir para muitos, situação que inclui a formação vivida pelo Colaborador 1. Esta ainda é uma pergunta que perturba muitos profissionais: a aprendizagem formal da arte é necessária? Que funções tem a formação universitária em arte?

A outra questão que o Colaborador 2 aponta – “Você não precisa ser sensível, você precisa ser racional” – encontra um debate já aprofundado na literatura da área de arte-educação. A posição que orienta os profissionais desta área, nas palavras de Duarte Jr. (2001), tem um direcionamento que implica:

(...) a preocupação em se tentar articular o desenvolvimento do saber sensível também com a educação do intelecto, num modo de integração e complementaridade; ambas as nossas vias de acesso ao mundo, antes de se mostrarem excludentes, apóiam-se mutuamente. Do que decorre a consideração (...) acerca da transdisciplinaridade como um processo de conhecimento cujas bases precisam repousar num não apartamento do corpo e da mente, do sensível e do inteligível (p. 214).

Enquanto educador e pesquisador interessa-me buscar esta 'integração e complementaridade' entre os saberes sensível e cognitivo. Interessa-me reforçar o 'não apartamento do corpo e da mente' entendendo que a junção de saberes afetivos e intelectuais estimula e intensifica as possibilidades de relação e interação entre indivíduos na escola e fora dela.

No segundo encontro com o Colaborador 2 a conversa foi mais informal. Novamente ele me recebeu de bermuda, fumando. Tinha uma aparência mais tranqüila ou foi essa a minha impressão, talvez porque também me sentia mais à vontade. Mesmo sobrecarregado com montagens de exposições em vários estados estava disposto e atento. Conversamos coisas do dia-a-dia, sem o gravador estar ligado. Confessou-me que não havia lido a transcrição da primeira entrevista, e que esta leitura acontecerá quando o trabalho estiver pronto. Fiquei imaginando as reações que ele poderia ter ao se deparar com seus próprios relatos, transcritos em um trabalho acadêmico e, além disso, deparar-se com as minhas interpretações e inquietudes sobre as implicações e influências das imagens na sua trajetória pessoal e profissional.

Mantive a mesma dinâmica do encontro anterior ao abordar as questões elaboradas a partir da primeira entrevista, assim como foi feito com o Colaborador 1. As questões e dúvidas foram surgindo com o aprofundamento dos relatos sobre sua vivência. Eu tinha a impressão de que pairava no ar uma preocupação do Colaborador 2, talvez um cuidado, em não revelar alguns aspectos de sua vida, porém, sinalizando sua emoção acerca de momentos delicados pelos quais passou: "Ao invés de falar você escreve e aí vai sobrepondo camadas e novamente escondendo tudo aquilo que é dito (risos). Porque o excesso de palavras gera o silêncio" (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006).

Desta vez ele falou mais que da primeira. Aqui e ali eu questionava sobre assuntos que não tinham ficado claros ou algum episódio que me parecia incompleto

ou suficientemente rico para merecer uma reflexão mais aprofundada. Questões sobre a relação com os familiares, as fases como estudante do ensino fundamental, médio e o período em que cursava uma faculdade e que mais adiante apresento mais detidamente, os detalhes que merecem destaque. Terminamos a entrevista e começamos a conversar informalmente, mas, eu procurava estar atento a alguma informação que pudesse complementar a narrativa. Nesta fase conclusiva da entrevista lembrava-me das palavras de Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer quando alertam que:

falar em uma situação descontraída depois do “show”, muitas vezes traz muita luz sobre as informações mais formais dadas durante a narração. Esta informação contextual se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados... (2002, p. 100).

Concluídas as entrevistas era necessário reunir as informações, tematizar as narrações, criar vínculos entre os entrevistados e tecer relações com a literatura com a qual estava trabalhando. Entre problemas pessoais, questões profissionais e de militância, me via envolvido com as entrevistas, com o desafio de redigir a dissertação, com os encontros com o meu orientador, com angústias, incertezas e sofrimentos que enfrentamos na vida acadêmica. Mas, continuava firme em meu propósito de reconstruir aquelas histórias, de dar voz aos colaboradores e, simultaneamente, dar voz a mim mesmo.

No plano profissional percebia com mais clareza o engajamento dos dois artistas com seus trabalhos de produção artística em atelier, com as exposições que participavam tanto como artistas quanto como curadores ou membros de júris de seleção ou, ainda, como críticos de arte. Em relação a um deles, também percebia o engajamento como professor e pesquisador.

No entanto, para entender como se configura o papel profissional que cada um desempenha na atualidade se torna necessária uma incursão pelos caminhos que ambos trilharam no campo da arte, cada um à sua maneira. Também é necessário considerar os obstáculos que ambos enfrentaram rumo à legitimação e reconhecimento no restrito mundo da produção simbólica.

O Colaborador 1 saiu do nordeste ainda muito jovem com a família em caminhão “pau de arara” para “tentar a vida” na cidade grande. Como desde criança

as pessoas comentavam sobre seu talento, sua veia artística, a família o incentivou bastante. Em uma das conversas relembra emocionado um comentário de seu pai que dizia: “esse menino é um artista, ele precisa mudar pra uma cidade grande pra desenvolver o talento dele, porque, no interior... esse tipo de pessoa assim sofre muito...” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006). É esta crença, de que é um artista, de que nasceu artista, que o impele para se deslocar para a cidade grande.

Chega a Belo Horizonte acreditando que o mundo da arte era algo inalcançável. Visita museus, freqüenta teatros e testemunha aquilo que para ele seriam as primeiras manifestações de arte contemporânea. Nesse período busca dominar as técnicas dos grandes pintores, familiarizando-se com a vertente clássica dessa produção. Algum tempo depois se muda para Brasília, onde, por cerca de dois anos, pinta e vende quadros em uma feira popular da cidade.

Num determinado momento faz uma visita a Goiânia e fica fascinado com a cidade, especialmente em contraste com a frieza de Brasília. Muda-se para Goiânia e fixa suas raízes na cidade vivendo aqui até os dias atuais. Começa a vender quadros na feira hippie, mas logo percebe que não havia uma tradição de comprar quadros em feiras. Resolve, então, pintar camisetas com personagens da música nacional e internacional, iniciativa que alcança grande aceitação junto aos freqüentadores da feira.

Com o sucesso da venda das camisetas, compra, juntamente com mais dois irmãos, uma loja no centro da cidade. Começa a trabalhar como estilista, fazendo as compras dos produtos no Rio de Janeiro e em São Paulo, nunca deixando de visitar e de estar em contato com o mundo das artes. Em pouco tempo sai do negócio e entra para a faculdade onde se destaca muito cedo.

Entra na faculdade em plena ditadura militar, destacando o “embotamento” que existia na época e os poucos livros aos quais tinha acesso. Até este período, os livros de arte, ou de ensino de arte são quase inexistentes, alcançando certa expressividade a partir do final dos anos 80.

As influências mais diretas sobre o seu trabalho, vêm de filmes de Hollywood. Lembra-se das divas do cinema e chama atenção para o filme *Satyricon* (1969) de Frederico Fellini, que o marcou de forma contundente. Mais adiante, volta a essa referência para tratá-la mais amiúdemente.

O Colaborador 2 nasceu no interior de Goiás conforme mencionei

anteriormente. Desde criança acreditou que era artista e que essa seria a área onde iria atuar. Inicia-se no campo da arte como ator ligado a um grupo de teatro que funcionava na universidade e era integrado por pessoas de várias áreas do conhecimento. Essa experiência com o teatro e seu envolvimento com a cenografia o levou a buscar a profissionalização nas artes plásticas.

Ele destaca o longo investimento que fez na sua carreira como artista. Neste período, começa a observar como funciona o mundo da arte, passando a trabalhar em várias funções: como montador, designer de montagem, crítico de arte, pesquisador no campo da história da arte e, finalmente, como curador, até alcançar posição de destaque no cenário da arte.

O vínculo com as imagens religiosas perpassa toda a sua infância e se intensifica na adolescência, com uma maior consciência de questões que até então eram desconhecidas ou pouco compreendidas. Deste período ele destaca o contato com o outro e consigo mesmo, a descoberta de si, de sua sexualidade, de outros corpos, prazeres e desejos.

Este vínculo com o sagrado o acompanha, inserindo nos seus trabalhos artísticos outros elementos como a memória e o tempo representado através do envelhecimento de objetos que remetem às experiências pessoais, que são também coletivas. Tais idéias e influências são expressas nas seguintes palavras do colaborador: “e aí, eu penso que me interessa mergulhar numa experiência que é coletiva, por isso eu organizo exposições, por isso que eu faço crítica, por isso eu tento pensar um pouco sobre história” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

4.2 Examinando Temas e Relações: Sexualidade e Posições de Sujeito

As questões relacionadas à sexualidade do indivíduo, apesar de cada vez mais freqüentarem os ambientes familiares e sociais, a imprensa escrita e falada, ainda geram incômodos na maioria das pessoas. Falar de sexualidade não é fácil. Lembro-me da primeira vez que ouvi falar sobre sexualidade. Eu fazia a quinta ou sexta série em um colégio do interior. Eu tinha cerca de doze ou treze anos de idade, e foi constrangedor ouvir falar sobre heterossexualidade, homossexualidade, como funcionava todo o sistema reprodutivo. A ênfase sempre girava em torno do

que era “natural”, do que era “certo”, e fui crescendo com essa idéia de que viver a vida de acordo com a minha orientação sexual e ser feliz era errado, era pecado, era doença.

Os anos foram passando, no entanto, grande parte da sociedade ainda “enxerga” como “anormalidade”, “distúrbio”, “doença”, o que não se enquadra à norma heterossexual. Tal postura provoca exclusões, segregações e, em alguns casos, demonstrações de extrema violência e intolerância. A igreja é apontada como uma das grandes incentivadoras dessa violência tanto simbólica quanto física.

Minha experiência homossexual paralelamente a meu interesse pela arte mostra e atíça minha curiosidade de encontrar situações, fatos e episódios comuns entre minha vida e a dos colaboradores. Essa curiosidade me faz sublinhar alguns trechos das narrativas que coletei pontuando os encontros e desencontros das nossas experiências.

Sobre sua sexualidade o Colaborador 1 conta que:

Essas questões ligadas à sexualidade que eu sei que é o viés da sua pesquisa, em mim só vão acontecer numa idade muito... tardia. A minha primeira experiência homossexual eu tinha 35 anos de idade. Eu já tinha toda uma sexualidade assim, dos 16 anos pra frente, muito bem construída (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A construção da sexualidade, nas palavras do Colaborador 1, é um processo longo, vivido desde os 16 anos. Por que seria esta uma data marcante? Que diferenças, situações e experiências marcam esta etapa da vida? (16 anos). A experiência homossexual, aos 35 anos de idade, delimita uma etapa diferenciada, vivida após experiências que o artista rememora com facilidade. Declarando que teve “namoradas que duraram anos” e que nas relações com tais namoradas e amigos a sexualidade vai sendo desenvolvida dentro dos padrões heterossexuais, reitera essa orientação nos seguintes termos: “então, isso vai sendo transferido naturalmente para as relações de namoro e eu vou me adaptando dentro disso, numa-boa!” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A sensibilidade aguçada e o talento atribuído a ele por seus familiares colocavam-no na posição de artista, condição que se mesclava a sua sexualidade e ao mesmo tempo minimizava a atenção sobre ela tanto da parte de outros quanto de si próprio. O Colaborador 1 faz a seguinte reflexão: “eu não vou sentindo essa

diferença não, se existia essa poção... homossexual... em mim, estava tão no armário, tão guardado, tão embotado que, eu não ousava confessar nem pra mim mesmo”. (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

SEDGWICK (1998) é emblemática ao abordar em seu trabalho *Epistemologia do Armário*, os percalços que envolvem a decisão de “sair do armário” e as armadilhas que guardam tanto o ficar no armário, de certa forma protegido, embotado, quanto o se assumir como se é, sujeito aos preconceitos arraigados no seio da sociedade dominante. “O amor que não ousa dizer seu nome” ainda guarda as marcas das perseguições, das agruras e dos assassinios de séculos passados. Ainda continua presente entre nós.

Às vezes, para poder assumir este amor que não ousa dizer o nome se torna necessário lançar mão de alguns mecanismos que nos coloquem em situação de conforto, proteção, segurança, mesmo que aparentes. No entanto, quando pensamos no direito de sermos quem somos, de poder viver em uma sociedade mais justa onde a diversidade de culturas, raças, credos e, inclusive, a diversidade sexual seja respeitada nas suas mais variadas práticas, sentimos que tais mecanismos são vulneráveis, frágeis diante da opressão/repressão ainda vigente.

Sobre a condição de assumir-se ou não como homossexual Sedgwick (1998) esclarece que:

O armário gay não somente é uma característica das vidas das pessoas gays, mas para muitas delas é a característica fundamental de sua vida social. São poucas as pessoas gays, por mais valentes e diretas que sejam habitualmente e por mais afortunadas no apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja uma presença determinante (p. 92).

As discussões que cercam a homossexualidade impulsionam as tomadas de decisões sobre manter o segredo ou revelar esta orientação? Como posicionar a homossexualidade em relação às manifestações públicas e privadas? Estas questões eram e ainda são problemáticas para as estruturas sexuais, econômicas e de gênero na cultura heterossexista.

Nesse sentido, a sociedade cria mecanismos, como nos aponta Foucault (1980) que, ao assumir-se homossexual, ou até mesmo assumir outra condição que não seja somente a sexual, o indivíduo se enquadra em um grupo, recebe um rótulo que facilita sua identificação, se colocando visível em um espaço de conhecimento.

Um exemplo pontual é a parada gay, que congrega milhares de pessoas homossexuais, lésbicas, heterossexuais, bissexuais, transexuais e que ocorre em um dia do ano, em várias cidades do mundo. Esse dia especial da parada propicia uma visibilidade, aparente, ao sujeito que mora no interior ou em outro estado e que se desloca para participar do evento, para “se assumir”. Segundo Sedgwick (1998) “a saída do armário, que pode provocar a revelação de um forte desconhecimento como desconhecimento, não como o vazio ou o nada que pode pretender ser, mas como um espaço epistemológico de peso, e carregado de significado” (p. 103).

Pode-se pensar sobre este “sair do armário” a partir de manifestações conhecidas como, por exemplo, a Parada Gay. Esta manifestação acontece em várias cidades do mundo sendo a mais conhecida a parada gay de São Francisco, Estados Unidos, que teve início um ano após o episódio de *Stonewall*, em 1970 ao qual me referi em capítulo anterior. Através das paradas – dia da liberdade (*freedom day*) -, gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais ganham visibilidade nunca antes alcançada, aproveitando para celebrar a diversidade e o amor sem preconceitos.



Ilustração XVII – Cartaz da parada gay de São Francisco no ano de 1976. Fonte: <http://www.sfpride.org/>.

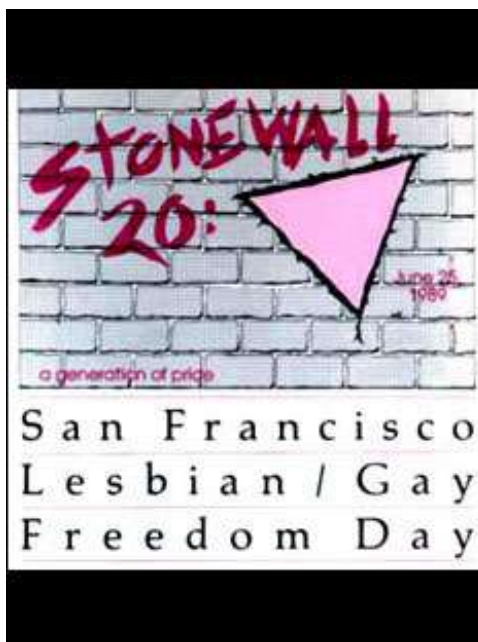


Ilustração XVIII – Cartaz da 20ª parada gay de São Francisco comemorando os 20 anos da histórica resistência em *Stonewall*. Fonte: <http://www.sfpride.org/>.

Voltando à vivência do Colaborador 1, dos 16 aos 35 anos, ele experimentou uma orientação sexual heterossexual, condição reforçada pelas suas duradouras namoradas. Este decurso de tempo entre a experiência heterossexual e a experiência homossexual reforça a visão de que a orientação sexual do indivíduo é mutável e de que ser homossexual é uma escolha. Não eram namoradas passageiras, transitórias. Elas duraram anos, condição que dava à relação um sentido de permanência. “Duraram anos”, seria uma maneira amável e confirmadora de explicitar a existência de afeto, de proximidade física e emocional com alguém, com um outro. Porém, um acontecimento inusitado na história de vida deste artista – que também poderia ser um ‘acaso’ na ciência ou um imprevisto na construção epistemológica de um espaço de vivência – o coloca face-a-face com um ‘outro’, incrustando desejo e interesse inusitados na experiência de vida. Seu relato confirma o inesperado de uma situação que altera seu cotidiano...

entrei num bar e ví uma pessoa assim, que me interessei muito, que por um acaso era o garçom e eu não dei conta de entrar no bar, aquilo me “pirou”. Eu dei uma volta no quarteirão, fumei assim, mais dois baseados e entrei no bar e já parti pra cima, já cantei, esperei terminar o..., o plantão e dali já fomos pro motel, no outro dia já fomos pra minha casa e já ficamos dois anos juntos (entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

O episódio acima descrito coloca em questão algumas crenças e lança dúvidas sobre as raízes da homossexualidade. São perguntas que não têm uma resposta única, uma resposta que explique a decisão e a opção por uma ou outra orientação sexual. Acredito que não há uma explicação unívoca sobre como e quando certas pulsões sexuais vêm à tona, sobre se nascemos ou não homossexuais, heterossexuais, ou bissexuais. Somos todos diferentes, então, todos temos momentos, sensações, tesões, pulsões diferenciadas. Segundo Sedgwick (1998)

fue em el período de la denominada 'invención de el homosexual' cuando Freud dio textura y credibilidad psicológicas a un marco teórico que compensa y universalizaba este territorio, basándose en la supuesta movilidad protéica del deseo sexual y en la bisexualidad potencial de todos los seres humanos... (p. 111).

Expressar artisticamente este território homossexual não foi e não é uma preocupação do Colaborador 1 em relação aos seus trabalhos. Se esta orientação fica aparente, segundo ele relata, é pela leitura que as outras pessoas fazem sobre sua produção. “Eu gosto de falar de outras coisas, gosto de falar da... das minhas fantasias, eu gosto de... que são assim, holywoodianas, ou, gosto de falar de problemas imediatos, de um mergulho na realidade do dia-a-dia, que é erótico ou não” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Relembrando seu tempo de criança, ele observa:

nunca tive problemas que os outros gays tiveram [em se tratando de discriminação por parte de colegas] Eu não tive nada disso pra te falar a verdade, assim... A única diferença minha era que eu desenhava ou, então, que eu, depois, pintava (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Desenhar e pintar, ou seja, realizar atividades artísticas, era uma condição que além de diferenciá-lo, impunha esta diferença sobre outras que tivessem a ver com uma orientação sexual. O desenho, a pintura e as namoradas configuravam um quadro de ‘adaptação’ do artista – “numa boa” – à situação heterossexual.

Em contraste com esta experiência na qual o conflito em torno da orientação sexual não se estabelece, o Colaborador 2, sentiu na pele os problemas

que o Colaborador 1 diz não ter enfrentado. Enfatizando a sua crença de que o indivíduo já “nasce” como vai ser, com predisposições definidas tanto acerca da sua orientação sexual quanto profissional, o colaborador 2 afirma que “o artista, ele nasce, do mesmo modo como você nasce... ou homossexual, ou heterossexual ou pan-sexual, ou seja lá o que for... você nasce aquilo que você é” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

Em relação à sua orientação sexual, comenta: “...sempre fui um menino gay apesar de na escola rotularem a minha sexualidade antes de eu saber de fato o que era isso...”. Esta situação ocorre com grande frequência, principalmente no meio escolar. Aproveitando esta fala do Colaborador 2, complemento com um trecho em que o Colaborador 1 explicita o quão complicado é tratar sobre a sexualidade do sujeito, “as pessoas acreditam que através da sexualidade podem agredir os indivíduos. Acredito que na grande maioria dos casos isso acaba acontecendo, pois, a sexualidade ainda é um tabu, mesmo nos dias de hoje” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

O Colaborador 2 relembra que, ainda na infância, “já havia uma rotulação social, exatamente talvez pelo meu...” [jeito de ser] (Entrevista colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006). É possível entender essa observação como parte de uma sensibilidade *queer*, aquela sensibilidade antimasculina da qual falei nos primeiros capítulos? Ele continua seu relato: “não que eu me ache um gay afeminado, mas talvez quando você não tem consciência da sua sexualidade, talvez ela seja mais aparente e mais estereotipada do que quando você tem consciência do que de fato você... [é]” (Idem). A consciência sobre a orientação sexual, a meu ver, tanto pode contribuir para que o indivíduo assuma hábitos e comportamentos vistos como afeminados quanto pode facilitar a criação de mecanismos que ocultem essa orientação. Todavia, a ausência desta consciência, por um lado, e a rotulação social, muitas vezes precoce, por outro, pode favorecer manifestações estereotipadas.

No caso do Colaborador 2, há que se considerar, também, sua forte ligação e criação em um ambiente religioso. Sobre este assunto, declara:

em relação à minha história pessoal há uma certa conexão entre um ambiente religioso... Eu venho de uma família muito católica, tenho uma ligação muito forte de fetiche talvez, um fetiche, eu defendo inclusive, do ponto de vista teórico uma... presença muito forte da

iconografia católica na nossa história da arte, tanto pela própria formação cultural do Brasil, um país português, católico e tal... (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

Essa iconografia religiosa que a igreja católica impõe, com seus dogmas e idéias referentes ao que é certo e errado, com as práticas da confissão e das penitências e, principalmente, com a exacerbação do sentimento de culpa, exclui e reforça o estigma em relação à orientação sexual. A confissão, em muitos sentidos, se configura como uma forma de controle dos desejos e prazeres. Conformando o corpo e os atos do indivíduo a preceitos como heterossexismo, patriarcado e sexo reprodutivo, a igreja, ainda hoje, institui e confina os homossexuais em guetos de excluídos.

Entretanto, para o Colaborador 2, essa experiência religiosa e o contato com as iconografias sacras, são positivamente avaliadas. Em suas palavras, isso “resultou, sob uma certa ótica, numa experiência positiva. Porque posso usufruir do prazer dessa iconografia, de me relacionar com ela, mas não no sentido... punitivo que ela traz” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006). Esse relato chama atenção para a possibilidade de transformação da experiência na atividade artística. Aquilo que é vivenciado como opressão ou conflito, pode, através da produção simbólica ser reconstruído em novas condições.

Essa experiência na infância e na adolescência contribuiu para a elaboração de reflexões críticas e posicionamentos contundentes tanto em relação à escolha da orientação sexual quanto à de ser artista. Defensor de uma visão que reforça o inatismo – “nascer e ser artista”, “nascer e ser gay” -, ele avalia:

eu acho que o meu trabalho, inevitavelmente, ele fala dessa minha origem... Ele fala da minha história de vida, ele fala da minha sexualidade. Só que tenta falar disso não falando de mim unicamente, mas falando de uma experiência que seja coletiva, que abranja outras vidas, outras histórias, outras experiências... onde isso possa se cruzar num jogo de semelhanças, de afinidades, de aproximações ou de dissonâncias... (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

O Colaborador 2 não localiza quando e como foi sua primeira experiência homossexual: “não sei quando foi a primeira vez, acho que sempre foi assim” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006). Tanto na escola quanto na família percebia certo desconforto decorrente da sua posição assumida em

relação à sua sexualidade, declarando que

houve uma ironia, claro, no meio escolar. Houve uma reação da minha mãe, que percebeu isso e tentou frear, uma coisa que é irrefreável. Se houve conflitos comigo? Houve claro, porque você vê que você é uma exceção a uma regra dominante. Acho que hoje, com essa cultura massiva, tão... diria... até uma certa ótica democrática, porque prega a presença das diferenças, pras crianças de hoje, assumir a sua sexualidade não é tão difícil, seja qual for. Agora, a quase quarenta anos atrás era difícil. (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

Esse relato sublinha a dificuldade de perceber, aceitar e assumir uma orientação sexual que se diferencia da norma, especialmente, quando isso se dá a cerca de quarenta anos atrás. Ao mesmo tempo, ele também afirma que essa “descoberta” não foi tão traumática assim, como acontece com outras pessoas que passam por situações semelhantes. As dificuldades para explicar situações no campo da sexualidade, para aceitar um “outro” que é diferente - quando um rapaz gosta de outro rapaz ou uma moça gosta de outra moça - contribuem para reforçar o preconceito e a discriminação. Incluo-me neste espaço, ‘carregado de significados’ conforme nos diz Sedgwick, considerando que encontrar-se nesse espaço é “estar na fronteira”.

Para o Colaborador 2, a sexualidade “é uma força interna, superior ao seu controle, que te move para aquele campo ou para o outro campo. E isso é absolutamente natural...”. A partir desse posicionamento, o Colaborador 2 nos recoloca face à questão da “opção”. Se optamos por ser gays, conclui-se, então, que poderíamos optar por ser heteros. Mas as coisas não são tão simples assim. Segundo ele, “não é uma opção, não é uma escolha..., é seu, é inerente, faz parte da sua ontologia, define o seu ser. Você é assim! (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

Para o Colaborador 1 essa “transição”, se é que se pode descrever dessa maneira, foi bem mais tranqüila. A relação com a família e com os que o cercavam estabeleceu-se sem grandes percalços. Nesse sentido, ele conta: “nunca tive esses traumas de como eu vou lidar com a família, como que eu vou esclarecer... Eu nunca tive um... papo com a minha família sobre a minha opção sexual, quando eu mudei de rumo”. Este posicionamento leva o colaborador 1 a manifestar-se de forma direta, sem rodeios ou culpas: “...jamais dei satisfação a nenhum deles, jamais falei

sobre isso com eles. (...) eles tiveram de notar que isso estava acontecendo e se rolou confusão, foi da cabeça deles, porque pra mim, rolou foi a solução” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Existe uma variedade de rótulos pejorativos quando se quer identificar um homossexual. Em conversa com o Colaborador 1, tomo conhecimento de que uma vez, ao ser perguntado sobre como gostaria de ser chamado, que rótulo preferiria - gay ou hetero – ele desabafou: “Ah! Me chama de chibungo, me chama de viado, me chama do que você... de bicha, do que você se sentir melhor, a mim não vai mudar em nada, sabe? São rótulos, são estereótipos” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

‘Me chame do que você se sentir melhor’ não é uma frase fácil de ser dita. É talvez, a culminância de um processo reflexivo, ativo, cultural, afetivo. Porém, rótulos dessa natureza podem ser decisivos, marcantes na vida de um homossexual, pois expõe de forma preconceituosa e agressiva aquilo que é uma pulsão agregadora, de união e troca entre indivíduos.

4.3 Sexualidade e Educação

Ser professor é uma função que combina diversas responsabilidades, preocupações, valores e atitudes. Estas dimensões se apresentam de forma bastante articulada quando o Colaborador 1 descreve sua maneira de conceber e de agir nas situações de ensino:

eu sou um professor dedicado, preparo as minhas aulas, faço questão da performance na aula inteira, com início, meio e fim: com toda entrega que tiver, o texto selecionado, as imagens... tudo! E fechou a porta da sala de aula, fica por conta das pessoas se se dão bem comigo ou não, se me cumprimentam ou não no corredor... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A dedicação à profissão, a aula preparada e a performance a qual ele faz questão, não parecem interferir no tipo de relação professor/aluno que o Colaborador 1 busca estabelecer. Os limites parecem claros: na sala de aula, ele é o professor, gostem ou não seus alunos. Também, não é afeito a bajulações – não parece dar importância às tentativas de aproximação que, às vezes, alunos e alunas

tentam construir fora da sala de aula. O espaço do professor é a sala de aula e o colaborador 1 não deixa que esse limite seja alterado: “nunca faço uma aula na cantina ou na rampa ou dou uma assessoria ali... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Ele deixa clara a sua paixão pela sala de aula, pelo respeito que impõe aos alunos e alunas e pelo seu trabalho artístico. Para ele, este respeito é um reflexo da sua vida cotidiana marcada por situações, pessoas e condições que o impelem à uma posição de privilégio dentro do campo do ensino da arte.

Ele descreve algumas situações de sala de aula que, além de curiosas, merecem ser mencionadas como forma de expor episódios que fazem parte do dia-a-dia da profissão e, principalmente, como forma de salientar a complexidade da relação entre sexualidade e educação. Esta complexidade inclui o tabu sobre o corpo e, ao mesmo tempo, o fascínio que ele exerce entre alunos e alunas.

Uma das situações que o Colaborador 1 compartilha comigo reúne os ingredientes que configuram a complexidade sobre a qual me refiro acima:

uma aluna minha, psicóloga, entalhou numa folha de isopor e pintou com as cores grotescas, uma, uma... buceta pegando fogo e um cacete de gelo e levou pra mim de presente. Porque ela cansou de levar bolo molhado de suco de laranja, espero eu que seja isso que ela tenha molhado lá no bolo, e muitos presentes, presentes caros... E um dia ela não achando como ser clara, ela foi lá fazer esse... esse veredicto final e levou uma amiga pra falar: “Ela não teve coragem de falar, então, eu vou falar, ela está apaixonada pelo senhor!”. Eu falei, aí, ela devia ter me dito, porque, o quê que eu posso dizer? Ela criou os piolhos dela, agora ela tome conta, sabe... (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

A riqueza desse relato tem vários focos. Primeiro, a situação de uma aluna que não percebe ou não se importa que o professor seja homossexual e se apaixona. Segundo, as variadas tentativas, com bolo molhado de laranja e presentes caros, de seduzir o professor. Terceiro, a ajuda da colega para declarar ao professor aquele sentimento de paixão. Quarto, o trabalho que a aluna, apesar da vergonha de verbalizar sua paixão, oferece ao professor deixando explícito sua intenção e desejo. Finalmente, chama atenção a reação do professor que busca mostrar que é da aluna a responsabilidade sobre aquele sentimento.

Em relação ao primeiro item fica evidente que o Colaborador 1 não carrega os comportamentos e atitudes estereotipados sobre os quais o Colaborador

2 faz referência. A aluna não tinha percebido a orientação sexual do professor. As repetidas tentativas de sedução que a aluna concretiza através de bolos e presentes, também sinaliza para uma receptividade responsável do Colaborador 1 que, como professor, nem incita nem impede que os alunos manifestem seus interesses e desejos sexuais.

Surpreende, em relação ao terceiro ponto, o fato de que estando na universidade, alunos continuem a usar estratégias comuns na adolescência tal como esta de eleger um porta-voz para transmitir sentimentos. Por último, vale pensar sobre o trabalho – “uma buceta pegando fogo e um cacete de gelo” – especificamente na ambigüidade e no jogo que a aluna cria entre o fogo e o gelo. O fogo esquenta, mas também queima e arde. O gelo, temporariamente rijo, também queima, porém, é sua frieza que acende o vínculo entre o desejo da aluna e a indiferença do professor.

Esse relato do Colaborador 1 põe em pauta a questão da moralidade que, de maneira geral está ausente nos currículos dos cursos de arte-educação das instituições de ensino superior do país e, quando muito, surge sazonalmente nas discussões de artistas e educadores em função de episódios específicos relacionados a situações anacrônicas ou a algum tipo de censura. Posso citar como exemplo a polêmica que se instalou em torno da obra de Márcia X (1959-2005), *Desenhando com Terços*, na exposição *Erótica – Os sentidos da arte*, realizada em 2006, no Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro. Originalmente, o trabalho é uma performance na qual a artista utilizava centenas de terços católicos para construir desenhos de pênis no chão de espaços expositivos, até se formar uma grande instalação que durava o tempo das exposições.

A exposição foi vista por 56 mil pessoas em São Paulo, sem qualquer tipo de incidente, mas, no Rio de Janeiro, enfrentou a reação do grupo católico Opus Dei que reclamava a retirada da obra da exposição, demandando que o trabalho também fosse excluído da exposição que aconteceria posteriormente em Brasília. Após receber cerca de 800 e-mails de membros e simpatizantes do referido grupo, a direção do Banco do Brasil decidiu retirar o trabalho da exposição. A manifestação indignada de artistas, que organizaram um protesto no próprio CCBB, e a nota do ministro da cultura, publicada em vários jornais do país, criticando duramente esse tipo de censura ou tutela e explicitando que os critérios para seleção de obras são de natureza estética, foram insuficientes para evitar a retirada da obra da exposição.

Embora o episódio tenha tido ampla cobertura da mídia, aquecendo e intensificando as discussões de críticos, historiadores, educadores da arte e do público freqüentador de exposições, questões referentes à moralidade continuam ausentes nas estruturas curriculares, ocultas ou timidamente subentendidas nos discursos pedagógicos de alguns arte-educadores. Ao discutir a questão da moralidade na arte e, principalmente, na arte/educação, Dias (no prelo) explica que

muitos arte/educadores ainda criam, aplicam e vivem currículos de arte/educação fundamentados em procedimentos e práticas que retrocedem ao século XIX e, além disso, aderem a visões anacrônicas do que é moralmente aceito na arte e na arte/educação. No sistema educacional formal do Ensino Básico ao Superior, há uma insuficiência de discussões formais sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade, excetuando quando esses temas são monopolizados pelos discursos morais, religiosos e médicos do currículo. Isto é absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto-exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano (p. 11).

A moral não deve ser vista apenas como preceito filosófico, mas como prática que está presente nas interações sociais e culturais dos indivíduos. Como prática cultural, ela permeia as relações de identidade, gênero e poder imiscuindo-se nos processos de aprendizagem e ensino. A pergunta que me faço é: “o que é moralmente aceito na arte sobre sexo, gênero, identidade de gênero e sexual e sexualidade” é, também, aceito na arte/educação? Por que certos trabalhos são aceitos na arte/educação enquanto outros não? Se Márcia X tivesse usado os terços para fazer pássaros ou rosas, ela não seria Márcia X, a artista. E se alguém fizesse pássaros ou rosas com terços, não necessariamente o produto seria arte. “Absolutamente chocante”, como expressa Dias, a insuficiência de discussões formais sobre os temas da sexualidade, alija a reflexão moral das práticas de interação cotidiana, em especial aquelas mediadas pelas imagens, e distancia o educador da possibilidade de reinventar relações entre ética, estética e moral nas experiências que produzimos e praticamos.

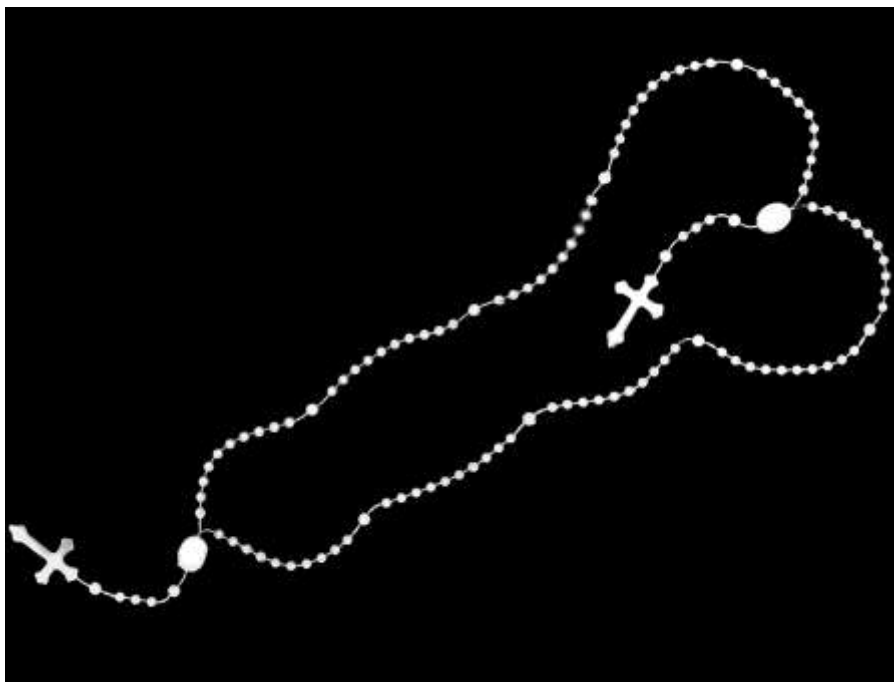


Ilustração XIX - Desenhando com Terços – Márcia X (1959–2005). *Erótica – Os sentidos da arte*. Rio de Janeiro – CCBB, 2006

A proliferação e exploração das imagens de corpo/gênero nas representações visuais contemporâneas exige de arte-educadores não apenas uma compreensão dos sistemas visuais, mas um posicionamento crítico em relação ao impacto desses discursos sobre a arte/educação e a educação da cultura visual. Dias (no prelo) articula estas idéias com clareza ao afirmar que

a moralidade cultural é um assunto muito importante para a teoria e a prática da arte/educação. Sem dúvida, a análise de representações de gênero e sexualidade normativas e não-normativas (*queer*), projeta reflexões sobre o impacto teórico e prático que a compreensão destes sistemas visuais e seus discursos teriam na educação da cultura visual. É importante explorar a questão da moralidade dentro da perspectiva do deslocamento histórico da arte/educação para a educação da cultura visual, observando como elas ponderam, compreendem e reconhecem a construção, manutenção, circulação e inclusão de gêneros e sexualidades (p. 11).

Autodidata, o Colaborador 2 diz não ter tido professores de arte que pudessem influenciar seu trabalho e/ou ensinar técnicas e materiais para criar suas obras. Diz, ainda, que sempre esteve em contato com publicações sobre história da arte e que em seus trabalhos emprega muita manualidade. Pode ficar várias semanas em um único esboço, experimentando texturas, cores, volumes, traços.

A idéia de que o artista já nasce artista está presente na fala dos dois colaboradores. Ambos me levam a pensar que o inatismo explica suas próprias condições profissionais. Porém, até que ponto é possível acreditar, caminhando com esta idéia, que um médico nasce para ser médico, um jornalista para ser jornalista, e assim por diante. Eu teria que concluir, além do mais, que nasci para ser designer e professor.

O inatismo inspira-se em uma concepção de ser humano baseada na filosofia racionalista/idealista que se fundamenta na crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é a razão. Ao enfatizar fatores hereditários, essa concepção se apóia no princípio de que seres humanos nascem com potencialidades, talentos e aptidões que serão desenvolvidos em função do amadurecimento biológico. Assim, o inatismo rejeita as idéias trazidas ou construídas através da experiência vivida, isto é, valores, hábitos, percepções, sentimentos, contexto social e enfatiza sobremaneira a intuição.

Essa concepção tem gerado pedagogias espontaneístas que subestimam a capacidade de aprendizagem do ser humano. Além disso, na educação, o inatismo pode gerar imobilismo e resignação ao considerar que as diferenças de desempenho artístico não podem ser superadas porque o meio, a cultura, pouco interferem na aprendizagem.

Na prática artística e, mais especificamente, no ensino de arte, o inatismo retroalimenta a visão romântica de gênio ao mesmo tempo em que se contrapõe à idéia de educação como processo de construção e socialização de práticas culturais.

Outra idéia que merece ser discutida refere-se ao autodidatismo. Penso que nós estamos em constante aprendizado, seja ou não em uma sala de aula convencional. Aprendemos com amigos, com a vivência no cotidiano das cidades, com a televisão, internet e outras mídias que transmitem, fazem circular e estimulam a produção de conhecimento. Conectados por um conhecimento comum, aprendemos, através de formas variadas de interação, a lidar com tipos diversos de informação e de conhecimento que exigem nosso posicionamento e filtro crítico. Nesse sentido, o autodidatismo termina por se restringir apenas a uma aprendizagem informal, não institucionalizada, já que no mundo globalizado, torna-se difícil pensar em autodidatismo frente a quantidade de informações com as quais interagimos.

4.4 Cruzando relatos, fabricando histórias através de imagens.

Os relatos acima se entrecruzam com experiências de produção de arte contemporânea, com sujeitos que, pela trajetória, orientação sexual e produção, podem ser considerados artistas entre fronteiras.

Para me confrontar com e buscar uma aproximação dos sentidos das vivências que estes artistas reconstroem em seus relatos, me vi impelido a incluir nesta análise dois elementos significativos para os colaboradores. Primeiro discuto duas cenas do filme *Satyricon*, de Federico Fellini, obra que o Colaborador 1 cita como referencial marcante na sua vida desde a infância. Para ele, a estética desse filme influenciou sua produção plástica. Segundo, debruço-me sobre uma imagem da Santa Ceia, de Leonardo da Vinci, referência destacada no relato de vida do Colaborador 2.

Satyricon, filme produzido no final dos anos 60, traduz de forma corajosa as aventuras e desventuras de Encolpios, Alcystos e Giton. Encolpios inicia o filme lamentando a traição de seu melhor amigo Alcystos que lhe rouba o escravo Giton, espécie de escravo sexual. Em seguida vê-se o encontro de Encolpios e Alcystos em uma sauna, um banho público onde os dois travam uma briga. De um lado, Encolpios enfurecido pela traição do amigo e, de outro, Alcystos em desvantagem na briga, que acaba declarando que vendeu Giton para o dono de um teatro. Este planeja preparar Giton para papéis femininos em suas peças. Esta primeira cena é carregada de sensualidade, mostra os personagens com vestes mínimas e inaugura a carga erótica que perpassa todo o filme.





Ilustração XXI – Cena inicial do filme Satyricon de Fellini – Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon/US-00.01.10.jpg&imgrefurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon.htm&h=348&w=800&sz=92&hl=pt-BR&start=41&tbnid=P1290yVOCRut2M:&tbnh=62&tbnw=143&prev=/images%3Fq%3DSatyricon%2Bde%2BFellini%26start%3D40%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>



Ilustração XXII – Cena do Filme mostrando Encolpios resgatando Giton do Dono do Teatro – Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon/US-00.01.10.jpg&imgrefurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon.htm&h=348&w=800&sz=92&hl=pt-BR&start=41&tbnid=P1290yVOCRut2M:&tbnh=62&tbnw=143&prev=/images%3Fq%3DSatyricon%2Bde%2BFellini%26start%3D40%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>



Ilustração XXIII – Cena do Filme mostrando Alcystos e Giton – Fonte: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon/US-00.01.10.jpg&imgrefurl=http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare6/satyricon.htm&h=348&w=800&sz=92&hl=pt-BR&start=41&tbnid=P1290yVOCRut2M:&tbnh=62&tbnw=143&prev=/images%3Fq%3DSatyricon%2Bde%2BFellini%26start%3D40%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>

A segunda cena que utilizo acontece logo após Encolpios resgatar Giton das mãos do dono do Teatro. Os dois caminham de mãos dadas, entram em uma grande porta colorida onde se vê uma senhora vestida de forma muito colorida, insinuando ser uma cafetina que está à porta para recebê-los. Do outro lado da porta, sentado no chão, um rapaz seminu faz gestos movimentando a língua, como se os convidasse para os deleites que o local oferece. Nesta cena, Encolpios e Giton caminham ao longo de corredores ladeados por quartos criando um forte impacto nos espectadores.

Além das várias pessoas que se colocam às portas, talvez, em busca de prazer, existem figuras bizarras, dentre as quais, destaco prostitutas, mulheres muito pálidas, algumas muito gordas e às gargalhadas, fazendo com que sua gordura se acentue com o balançar do corpo. Destaco, ainda, anões correndo com roupas que lembram sadomasoquistas, mulheres seminuas e uma grande quantidade de personagens “estranhos”, exagerados em seus trejeitos e em suas indumentárias.

Quando os dois, Encolpios e Giton, chegam à casa, apenas um quarto com uma cama e alguns objetos, protagonizam uma cena cheia de sensualidade, de olhares, de toques. Após a consumação do amor, (ou sexo?) surge Alcystos que depois de dividir os objetos pessoais, sugerido por Encolpios, propõe que Giton também seja dividido. Giton escolhe então ficar com Alcystos, deixando Encolpios transtornado.

O ápice desta cena acontece quando as pessoas já estão dormindo. Fazendo referência à Torre de Babel, as casas que lembram as histórias antigas, umas em cima das outras, desabam fazendo que Encolpios saia à procura de Giton.

As imagens dessas cenas impregnaram o imaginário do Colaborador 1 criando sub-repticiamente expectativas de lirismos amorosos, aspirações e desejos mantidos durante anos num estado de latência. Inspirado ou provocado pelo erotismo dessas imagens, ele as relembra e as utiliza:

“as referências de como você constrói o seu imaginário, a sua iconografia..., as suas afinidades, [ou seja] que parte do mundo que te toca, que te afeta, não importa em que campo esteja situado, se é na cultura tradicional, no Museu, se é ali na manifestação popular ou se é ali um fato que você viu em uma revista” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Os vínculos entre *Satyricon* e a produção artística do Colaborador 1 são

marcantes. Em seus trabalhos, são facilmente identificadas imagens de figuras grotescas, extravagantes, que se destacam por traços de dubiedade, erotismo e sensualidade mesclados com um glamour que faz referências a imagens dos ícones de cinema de Hollywood, mas, concomitantemente, espelham sua debilidade e decadência.

Essas imagens dialogam com a estética *camp*, carregam uma força contestadora e revelam um tipo de atitude provocadora de uma minoria social. Grotescas e extravagantes, elas desafiam e questionam, propõem “uma desnaturalização pós-moderna de gênero” (...) ou, colocando em outros termos, constroem uma “maneira de tornar visíveis categorias de gênero” (AMÍCOLA, 2000, p. 52). Assim, ao reconhecer a influência de Fellini e, mais especificamente, do filme *Satyricon*, o Colaborador 1 utiliza um dos arsenais imagéticos das manifestações *camp*, ou seja, o filme clássico de Hollywood (AMÍCOLA, 2000). Essas construções, imagens e sentidos, desencadeiam idéias e estímulos provenientes de territórios marginais que passam a ser parte da cultura e, no caso específico do Colaborador 1, da ‘Cultura/Arte Erudita’.

O Colaborador 1 detalha essas influências e transformações, ele explica como

essas coisas que estão assim, na base, na origem das imagens, da fantasia do imaginário, da cultura popular, do carnaval..., de como se constrói a partir das referências de *Robin Hood* e tudo o mais, estão por trás disso, dessas imagens faustosas que eu apresento. De um pseudo bom gosto que traduz uma realidade que é cruel, que é do presente, que tem essas imagens que são a periferia da periferia das imagens de arte, que são absolutamente não nobres, e tudo o mais (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Ao refletir sobre estas influências, o Colaborador 1 descreve metáforas imagéticas inscritas nos seus trabalhos como um diálogo com uma ‘realidade cruel’ encenada por autores e atores de uma periferia ‘não nobre’, representando e veiculando “as idéias que estão no ar e que os sensíveis capturam [como] a coisa de um tempo” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006). Ele as caracteriza como uma sensorialidade que está no ar, “à flor da pele, independente de qualquer transcendência que várias outras pessoas podem ter capturado” (Idem). Para o Colaborador 1, idéias, imagens, situações e personagens que vêm à tona,

são conseqüência do que “ficou impregnado ali no meu imaginário e que no dia que eu encontrei de fato, aquilo foi uma emoção dupla”. (...) Por isso que eu sei que ele [Fellini] me influenciou em termos de construção estética mais que todo mundo” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

Essas imagens são processadas ou mediadas através de recursos tecnológicos e de um tratamento sofisticado próprio desse tempo contemporâneo como a “lâmina *print*, que é uma maneira de se fazer uma fotografia sem usar máquina fotográfica. (...) Escaneando diretamente do extrato do mundo” (Entrevista Colaborador 1 realizada em 25 de fevereiro de 2006).

O cotidiano pedagógico dos cursos de arte/educação nas instituições de ensino superior no Brasil exclui dos currículos a experiência cultural do cinema bem como as questões de gênero e sexualidade. Embora possam parecer simples e até mesmo inofensivas, essas exclusões extirpam de alunos e professores a possibilidade de debates e diálogos sobre temas fundamentais do cotidiano que agitam as instituições e, com freqüência, geram ruídos e tensões que afloram na sala de aula. Ao omitir ou sonegar aos alunos este espaço para discussão e estudo, as instituições lançam mão de uma estratégia vulgar e desgastada que se apóia numa relação de autoridade que alija o processo educacional da realidade dos alunos e do mundo que os cerca.

Este tipo tão comum de abordar o problema, nada mais é que uma tentativa de esconder ou ignorar a realidade de “um mundo tecnológico multifacetado onde as imagens são um produto essencial, uma *commodity*, para a nossa informação e conhecimento”. Nesse contexto, ao mesmo tempo multifacetado e globalizado, “é vital para a educação que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pelas quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano (DIAS, no prelo, p. 3). Além disso, para enfrentar e conviver com estes desafios da pós-modernidade, Dias (no prelo) chama atenção para o fato de que é necessário “desenvolver novas abordagens analíticas sobre os modos de ver” assinalando que esta é uma “ação importante e um desafio crucial para a maioria das disciplinas acadêmicas, mas, incontestavelmente, é um assunto essencial para a arte/educação contemporânea” (Ibid., p. 3).

O processo de criação/produção do Colaborador 1, passa por esboços em desenhos, pinturas, observação dos produtos dos chamados ‘grandes mestres’ da arte. Suas instalações são realizadas com objetos do lixo, trabalhando com

materiais reciclados e com a idéia de como tais materiais podem e devem ser reutilizados de modo a contribuir para minimizar o impacto da poluição sobre o meio ambiente.

Em seus trabalhos mais recentes, o foco central é a dupla percepção através da qual o espectador vê a obra: percebe primeiro uma imagem de luxo quando observa as imagens de longe, mas, quando se aproxima, vê que a imagem é composta de fragmentos de ícones vulgares que povoam o dia-a-dia de pessoas comuns. São trabalhos que traduzem a ambigüidade que uma imagem, qualquer imagem, pode provocar no 'inter-ator'.

As referências aos trabalhos do Colaborador 1 apresentadas nesta análise e que convergem, em alguns aspectos, para a estética do filme *Satyricon*, são justamente, as últimas produções que ele vem desenvolvendo. Nelas está presente esta ambigüidade de imagens de corpos masculinos, de narcisos que se apresentam através de espelhos, sem identidade, sem rostos, oferecendo-se ao deleite, ao prazer de si e ao prazer do outro. São imagens que se mostram, ao mesmo tempo em que observam, como se fossem *voyeurs*.

As imagens do filme que utilizo acima congelam momentos que mostram, ainda, outros tipos de ambigüidade. Na última, por exemplo, além do contraste de um corpo nu e outro vestido, vemos uma interação de sentidos onde o azul aberto, livre, em expansão, suporta e se opõe às linhas que gradeiam e aprisionam o espaço diagonalmente. O tipo de ambigüidade presente na terceira imagem – uma figura grotesca lado a lado com uma figura dócil, é parte da visualidade de obras do Colaborador 1 às quais me referi, porém, esta ambigüidade vem ganhando outros contornos. Os novos contornos da obra do Colaborador 1 não se distanciam da articulação identidade/alteridade, mas amplia as tensões e tesões que esta articulação é capaz de produzir e aludir. A atitude *queer* identidade/alteridade, confronta-se, em *Satyricon* e no trabalho do Colaborador 1, com o prazer e o desprazer de ser homossexual numa sociedade – e numa universidade – ainda hetero-centrada.

Não me sinto no direito de esconder uma angústia decorrente de não poder mostrar imagens de trabalhos dos meus colaboradores. Se, por um lado, ao buscar um caminho aprendi a lidar com esta limitação, por outro, tenho o prazer de perceber que a presença da imagem cria mundos assim como sua ausência constrói vácuos. É este sentimento que quis deixar registrado aqui antes de retomar com o

Colaborador 2, o curso desta reflexão.

Quando criança, e mesmo durante a adolescência, o Colaborador 2 brincava com uma imagem da Santa Ceia, influência que o acompanhou marcando sua história pessoal e trajetória profissional. Ele relembra e relata o fascínio que cultivou por esta imagem e o modo como criava altares com objetos que eram “inocentemente” furtados das igrejas que freqüentava juntamente com a família. A imagem da Santa Ceia com a qual brincava quando criança era um desses quadros de madeira com figuras feitas de metal em alto relevo que, com freqüência, pode ser visto nas casas de católicos fervorosos.

A Santa Ceia é, certamente, uma das imagens mais pintadas e/ou reproduzidas, desde que Leonardo da Vinci criou a sua versão. Cada artista oferece uma concepção ou, pode-se dizer, uma visão pessoal ao interpretar a cena em que Jesus e os 12 apóstolos partilharam aquela que seria a última refeição, ocorrida há dois mil anos. Este é, provavelmente, um tema que motivou um imenso número de interpretações (releituras) das maneiras mais diferentes através da história da arte no ocidente.

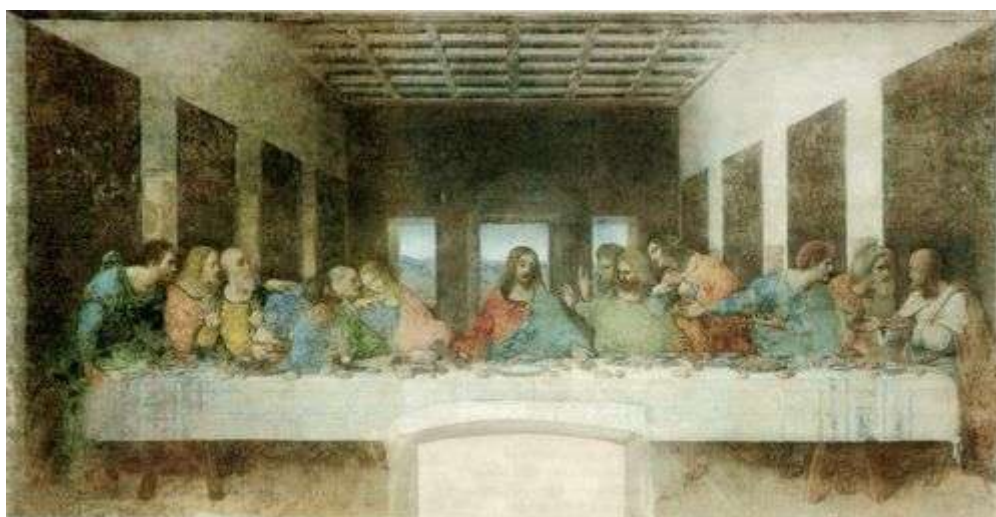


Ilustração XXIV - Fonte: A Última Ceia (1495-1497), Mural, 460 cm x 880 cm, Refeitório da Igreja de Santa Maria delle Grazie, Milão (Itália). Pinacoteca Caras – 1.

Uma interpretação muito polêmica foi criada em 2001, quando a artista americana Renée Cox pintou um painel onde a figura de Jesus é substituída por uma mulher negra, despida, com os braços abertos como se convidasse a audiência para algum tipo de diálogo ou aproximação. No caso da pintura de Renée Cox (1960 -), fotógrafa e artista multimídia afro-americana que usa seu corpo – nu ou vestido –

para celebrar a beleza feminina e criticar uma sociedade racista e sexista, a mulher que se coloca no lugar de Jesus é ela mesma. Os alimentos à mesa permitem e sugerem uma analogia com o corpo de Jesus, um corpo simbólico que é carne e espírito, fonte que origina as coisas, inclusive, as virtudes e as transgressões humanas.



Ilustração XXV - A Santa Ceia na interpretação de Renée Cox. Fonte: www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexCuriosidade.asp&edicao=139, acessado em 26 de fevereiro de 2007.

Recentemente a imagem da Santa Ceia despertou grande polêmica envolvendo a Igreja Católica e seus fiéis ao reagirem ao livro de Dan Brown, autor de O Código Da Vinci e, posteriormente, ao filme. A polêmica se instala em torno do Santo Graal onde, de acordo com o autor, Maria Madalena estaria no lugar de um dos apóstolos, contradizendo o que apregoa a igreja.

A imagem da Santa Ceia permeia os relatos do Colaborador 2 sobre o ambiente religioso no qual vivia e, principalmente, seus reflexos em sua vida e obra.

Um objeto que está presente na produção dos dois artistas é o espelho. Com ele, a idéia de espelhamento do ser. Pistas de significado que o espelho tem para o Colaborador 2 pode ser percebido como “um espelhamento de mim, subjetivo então, ele entra pelo viés de outros objetos, entendeu? De outras superfícies e tal” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006).

O espelho traz uma dimensão de fantasia, de ilusão, na medida em que se transforma em um lago que fazia parte do presépio da família, conforme ele contou com deleite. As imagens religiosas entram na vida do Colaborador 2 através destas montagens que celebram o nascimento de Cristo e que são manifestação Cristã/Católica muito próxima e presente nas famílias, principalmente em cidades do interior do país. Quando criança relembra, sempre brincava com essas imagens, e,

brincando, destruía algumas delas. “Imagens de santos, os mais diversos” eram as que mais despertavam o interesse do Colaborador 2. Tal interesse era motivado pela vontade de criar um mundo particular, um mundo de fantasias em que tudo era possível, inclusive “transformar aquelas imagens em objetos do [seu] culto lúdico, da [sua] religião particular, que era totalmente derivada dos ritos católicos” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006).

A produção artística atual do Colaborador 2 se propõe a discutir e problematizar as poéticas do tempo, do envelhecimento através de oxidação, de bordados, de tecidos que podem refletir as preocupações com o passar dos anos, marcas do corpo, da alma e, também, do ‘culto lúdico’, da ‘religião particular’. Marcas que o tempo, oxida e borda em nossos corpos e mentes.

As poéticas do tempo se entrecruzam com a religiosidade fazendo emergir desejos que desestabilizam o próprio tempo ao colocar em diálogo, futuro e passado. Ele declara: “tudo o que eu queria, depois de adulto, quando eu vi uma igreja barroca, era ter um ambiente daquele para freqüentar na minha infância...” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006). O desejo de adulto imagina um futuro que captura, da infância, uma insatisfação, uma expectativa não vivida, um espaço – visual e cênico - recriado com espelho, figuras, brinquedos, mas insuficiente para a imaginação desse artista. Com introspecção, ele tenta explicar: “É exatamente por que aquilo traduz um período que eu não vivi. Um passado que me pertence, mas, sem eu ter passado por ele...” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 08 de abril de 2006).

O artista não apenas cria, ele também vê seu trabalho. O olhar do Colaborador 2 sobre o seu trabalho me conta que: “Eu vejo meu trabalho, hoje em dia, do seguinte modo: é uma mistura do curral, com paiol, com a despensa, com aquela casinha de fazenda onde se guarda arreios, mais uma biblioteca... e um armário e uma cômoda de roupas!” (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006). Suas primeiras palavras são um testemunho de que o artista não apenas vê seu trabalho como essa percepção se altera. Ele diz “hoje em dia” e prossegue misturando lugares que guardam objetos que, por sua vez, se aglutinam e também se misturam.

O Colaborador 2 demonstra um interesse pelas coisas simples, do dia a dia. A manualidade que ele preza expande sua força para os lugares que mistura: curral, paiol, despensa, armário e biblioteca – exemplos de lugares onde a ação

manual ainda é preponderante. Assertivo, o colaborador 2 acredita que um artista produz uma obra poderosa “de três em três anos”. Sem me apegar a esta determinação de tempo, fiquei interessado em saber qual seria uma obra poderosa que ele destacaria no conjunto de sua produção. Ele me conta que uma dessas ‘obras poderosas’ é “uma escultura... que desce da parede... um fio todo enrolado”. Entusiasmado, detalha a descrição:

é essa linha que vem, em cobre oxidado, da parede.... Ela é grossa, se transforma num corpo de capim amarrado. Tem a superfície no corpo da borracha e termina num tufo de cabelo.... Como se uma cobra tivesse engolido uma pessoa e tivesse sobrado só os cabelos pra fora, na boca... (Entrevista Colaborador 2 realizada em 29 de outubro de 2006).

Outro trabalho que ele considera ‘poderoso’ é uma performance de 2002. Consistia em lavar uma parede com fogo em cima de projeções visuais. Vários estados do Brasil assistiram este trabalho. No decorrer de sua carreira ele coleciona alguns prêmios e mantém obras em importantes acervos do país, além de participar como júri de seleção de eventos locais e nacionais.

Se, na opinião do Colaborador 2 o espaço de três anos é necessário para que um artista produza uma ‘obra poderosa’, para “tornar-se um profissional reconhecido” é necessário “um investimento de cerca de dez anos”. Assim calcula o artista que afirma “não saber como sobreviveu”. Reafirma a importância do apoio incondicional da família e do companheiro com quem vive há cerca de 16 anos. Mas, conforme pondera, o investimento trouxe como resultado a possibilidade de viver da arte, de viver única e exclusivamente de sua produção artística.

Anônimos, sem imagem, ‘fora’ e ‘dentro’ do armário, estes colaboradores têm consciência de que transformam e formam as pessoas de seu convívio: familiares, amigos, colegas e alunos. Meu pesar por não mostrar imagens da produção desses artistas tem outro efeito além da angústia que registrei algumas páginas atrás. Compreendo que as imagens ensinam, falam, gritam, estimulam, calam, escondem, despertam desejos.... Como educador, pesquisador e homossexual, projeto um tempo onde posso - possamos – ensinar e fazer arte como uma prática atrelada à vivência cotidiana, “entendida (...) como forma de conhecimento da época em que vivemos (LOPES, 2004, p. 20).

A moral não é queer. Nem a lei. Nem o direito. Isto é certo. Mas a certeza tampouco é queer. O governo nunca é queer. Mas dizer “nunca” não é nada queer. Nada? Cuidado! O gay talvez seja queer. Ah, “talvez” é sempre queer. Sempre? Não, isso não é queer. Mas deixemos de tanta cautela (isso, sim, é queer!) (LOURO, 2004).

PALAVRAS FINAIS

Trama teórica derivada do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e dos estudos feministas, a cultura visual é um campo emergente de conhecimento que estuda a construção social da experiência visual. Ao dar relevo às posições subjetivas que produzem e/ou interagem com os significados mediados pelas imagens, a cultura visual enfatiza

“as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual” (DIAS, no prelo, p. 4).

Este engajamento político-ideológico se fundamenta na compreensão de que imagens são espaços de interação e mediação de posições discursivas que influenciam o modo como pensamos o mundo, como os indivíduos se pensam e, principalmente, como realidades podem ser instituídas/fixadas através do ato de olhar e ser olhado. Em consonância com esta compreensão, a educação da cultura visual “aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquico” (Ibid., p. 4).

Ao reconstruir aspectos da história de vida de dois artistas colaboradores nesta investigação, não tinha idéia dos desafios que enfrentaria nessa caminhada. Aos poucos fui experimentando preconceitos em relação a questões de gênero e o modo como a sexualidade humana está envolta em tabus que ainda são fortes e continuam arraigados nos indivíduos gerando tensões e desestabilizando relações pessoais, profissionais e afetivas.

Os estudos que realizei sobre questões de gênero, corpo e sexualidade foram referências que sinalizaram e demarcaram o âmbito da investigação. Esses estudos contribuíram para criar fissuras conceituais, abrir brechas teóricas e expandir dúvidas, ajudando-me a rever minhas posições e criticar conceitos e preconceitos que me habitam e, portanto, que ainda os carrego.

Na expectativa de me engajar nas idéias que nutrem os movimentos que buscam a igualdade de direitos de homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis,

etc., passei a freqüentar as reuniões semanais de um grupo de discussão sobre diversidade sexual na UFG, o Grupo Colcha de Retalhos. Os encontros foram muito proveitosos. Consegui entender algumas coisas sobre mim mesmo e sobre a importância de trazer uma contribuição, por mínima que seja, para a compreensão de que a sexualidade é algo instável. Neste sentido, compactuo com as idéias dos teóricos *queer* ao declarar que, como homossexual, não quero ser integrado na sociedade - como outrora as associações de gays e lésbicas reivindicavam e ainda o fazem nos dias de hoje. Não quero ser integrado, quero, apenas, ser respeitado nos meus direitos.

O papel da militância tem sido de fundamental importância para dar visibilidade às comunidades que viviam e, de certa forma, ainda vivem, em guetos mas que hoje têm um mínimo de liberdade para viverem suas vidas sem, por exemplo, serem agredidas fisicamente. As agressões ainda existem, embora em menor número.

Nos capítulos anteriores, apresentei e, em alguns casos, dialoguei com estudiosos de diversas áreas que doam tempo e dedicação para desvelar um pouco do intrincado universo da sexualidade humana. Seus esforços têm sido recompensados pelas conquistas e avanços de minorias discriminadas.

Minha participação em eventos científicos me aproximou de práticas de divergência e diversidade acadêmica, educando-me para ouvir, aceitar e, principalmente, refletir sobre e conviver com a crítica. Aguçou meu interesse pelos diálogos e interações com colegas pós-graduandos e pesquisadores que ao se interessarem pelo meu tema de estudo, contribuíram para ajustar e refinar o foco de pesquisa. O XIV Encontro Nacional da ANPAP, realizado em 2005, em Goiânia, foi significativo para o desenvolvimento da pesquisa. As observações e críticas feitas ao trabalho foram processadas e, posteriormente, incorporadas, enriquecendo o projeto e preparando-me para apresentá-lo no Congresso da Associação Nacional de Estudos da Homocultura realizado em 2006, em Belo Horizonte, onde tive o prazer de trocar experiências com estudiosos e especialistas desta área.

Ao viver estas experiências pude observar que as identidades caracterizam e qualificam os indivíduos, se modificam através de relações com contexto e alteridade. Essas relações se constroem a partir de desejos, aspirações e fantasias pessoais e coletivas e se sedimentam a partir de crenças, valores e normas das instituições que os indivíduos freqüentam ou com as quais se

relacionam. Ao assumir diferentes versões de si próprio, os indivíduos se movem em direções diversas, produzindo e percebendo os efeitos de tais deslocamentos.

Na perspectiva cultural, deslocamentos pressupõem lugares simbólicos e esses lugares são móveis e instáveis, são âmbitos provisórios de onde pensamos, falamos e escrevemos. São focos de interesse teórico, político, acadêmico e afetivo que nos permitem construir e perceber posições de sujeito. Em sintonia com esta perspectiva,

a educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo em arte/educação. Isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação (DIAS, no prelo, p. 4).

Interesse, lugar e tempo específicos me permitiram construir este projeto e desenvolver esta pesquisa. Os questionamentos, problemas e dificuldades que eles incrustaram/tatuaram na minha trajetória me instigaram a realizar esta investigação na esperança de que ela possa, de alguma maneira, contribuir para ampliar e aprofundar esta discussão. Ao partilhar estes conhecimentos e experiências, tenho a expectativa de colocar colegas, alunos e arte/educadores, em contato com o fenômeno social da visualidade, com modos de fazer e apreender mundos.

Na busca de amparo intelectual para concluir este trabalho, solicito a companhia de dois pesquisadores com os quais me identifiquei e rapidamente me apaixonei. Denílson Lopes e Guacira Lopes Louro, me envolveram com sua maneira delicada e inspiradora de escrever, de falar sobre o outro falando de si. Em cada parágrafo, em cada palavra que eles escrevem, percebo um estado de ânimo que me enche de coragem e me ajuda a perder o medo de ser eu mesmo.

Faço minhas as palavras de Lopes para expressar a convicção de que

muitas são as opções. Ser um escritor gay é afirmar uma afetividade que, longe de acentuar o isolamento e a alienação do homem contemporâneo, é uma forma de redefinir práticas políticas marcadas pelo cotidiano, uma ética de um sujeito plural e uma estética da existência (2004, p. 38).

Ética e estética, pluralidade e existência são agenciamentos que constroem aproximações entre teoria *queer*, cultura visual e arte/educação contemporânea. Nesta arena de significados, o corpo, como unidade transgressora, tem papel fundamental. Segundo João Luiz Vieira,

o diálogo mantido com teorias críticas que inscrevem a sexualidade no campo das ciências humanas, sobretudo na linguagem, vai localizar os traços homoeróticos numa produção artística onde o corpo, naturalmente, é a mais importante categoria discursiva (VIEIRA, 2004, p. 11).

Os relatos dos artistas colaboradores são subsídios que ratificam/legitimam minha condição existencial. Concluo este estudo oferecendo esta contribuição na expectativa de que ela possa aquecer e intensificar o debate sobre corpo, gênero e sexualidade e suas variadas possibilidades de expressão na arte/educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ALCOBA, Ernest. Prólogo a la edición española. In: TALBURT, Shirley; STEINBERG, Susan. (Eds.). **Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005.
- AMÍCOLA, José. **Camp e posvanguardia** – manifestaciones culturales de un siglo fenecido. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- ANDRÉS, R. La homosexualidad masculina, el espacio cultural entre masculinidad y feminidad y preguntas ante una “Crisis”. In: SEGARRA, Marta.; CARABÍ, Àngels. (Eds.). **Nuevas Masculinidades**. Barcelona: Icaria Editorial, 2000.
- APPLE, Michael. Series Editor’s Introduction. In: GITLIN, Andrew. (Ed.), **Power and Method** – Political Activism and Educational Research. New York: Routledge, 1994, pp. IX– XII.
- ARISTÓTELES. **A constituição de Atenas**. Trad. e comentário de Francisco Murari Pires. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. Alex Femming, antologia nos limites do corpo. In: **Arquitextos 015**. Texto especial 090, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arg000/esp090.asp>, acesso em 15 de janeiro de 2007.
- _____. Porque e como: Arte na Educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília: DF.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB, 2004, V. 2, p. 48-52.
- BÍSCARO, Roberto Rillo. A aids e sua epidemia de significações nos Estados Unidos. In: **Artcultura** – Revista do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, v. 8, nº 12, 2006. p. 195-206.
- BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSWELL, James. **Same sex unions in premodern Europe**. New York: Villard Books, 1994.
- BRAIDOTTI, Rose. **Sujetos nómades**. Barcelona: Paidós, 2000.
- BREA, José Luis. (Ed.). **Estudios visuales** – la epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- BROWN, Dan. **O código Da Vinci**. Tradução de Celina Cavalcante Falck-Cook. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- _____. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’. Buenos

Aires: Paidós, 2002.

_____. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Ed.). **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002, p. 55-79.

CANTON, Kátia. **Alex Flemming**, uma poética.... São Paulo: Metalivros, 2002.

CARVALHO, Claudia Pato de. Resenções. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 70, dezembro de 2004, p. 205-210. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/Recensoes_revcriticas/recensoesrccs70.pdf, acesso em 02 de dezembro de 2006.

CATÁLOGO ALAIR GOMES. Paris: Thames e Hudson, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 77-87.

CHODOROW, Nancy. **The reproduction of mothering**: psicoanálisis and the sociology of gender. Berkeley: University of California Press, 1978.

CHOW, R. **Writing Diaspora**: Tactics of intervention in contemporary cultural studies. Bloomington: Indiana University Press, 1993.

CLOUGH, P. T. **Feminist Thought**: Desire, power and academic discourse. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

COLABORADOR 1. Entrevista concedida a Adair Marques Filho em 25 de fevereiro de 2006.

_____. Entrevista concedida a Adair Marques Filho em 11 de setembro de 2006.

COLABORADOR 2. Entrevista concedida a Adair Marques Filho em 08 de abril de 2006.

_____. Entrevista concedida a Adair Marques Filho em 29 de outubro de 2006.

CORRÊA, Sônia. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: idéias fora do lugar? In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996, p. 149-159.

DENZIN, Norman. **Interpretive Ethnography**: Ethnographic Practices for the 21st Century. New York: Sage, 1997.

_____. LINCOLN, Yvonna. The discipline and Practice of Qualitative Research. In: _____. (Eds.). **The landscape of qualitative research – theory and issues**. London: Sage Publications, 2003, p. 1-45.

DERRIDA, Jacques. **La escritura y la diferencia**. Buenos Aires: Anthropos, 1989.

_____. A madness must watch over thinking. In: WEBER, E.: **Points...Interviews**, 1974-1994. Standford: Standford University Press, 1995.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 277-291.

_____. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea.

- In: **Visualidades** – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia: no prelo.
- DINNERSTEIN, Dorothy. **The rocking of the cradle**. London: Souvenir Press, 1978.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos** - a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- _____. A política da amnésia. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 11-39.
- _____. A ascensão e queda da teoria. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 41-65.
- _____. O caminho para o pós-modernismo. In: _____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 67-108.
- ELLIS, Carolyn, KIESINGER, Christine e TILLMANN-HEALY, Lisa. Interactive Interviewing – Talking About Emotional Experience. In: HERTZ, R. (Ed.), **Reflexivity & Voice**. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 1997, p. 119-149.
- FLAMARION, Edith. **Cleopatra** – From History to Legend. London: Thames & Hudson, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I** – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- _____. **História da sexualidade 2** - o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREEDMAN, Kerry. **Teaching Visual Culture** – currículo, aesthetics, and the social life of art. New York: Teachers College Press, 2003.
- _____. Teoría posmoderna: cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: _____. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003, p. 39-97.
- GAMSON, Joshua. ¿Deven autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Ed.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002, p. 141-172.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. São Paulo: Record, 2003.
- _____. **Memória de minhas putas tristes**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- GARCIA, Wilton. Traídos pelo desejo – ambigüidades da cena. In: LOPES, Denilson. et al. (Orgs.) **Imagem e Diversidade Sexual** – estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa edições, 2004, p. 265-271.
- _____. **Homoerotismo e Imagem no Brasil**. São Paulo: Nojosa Edições, 2004.

- GAUNTLETT, David. Queer theory and fluid identities. In: _____. **Media, gender and identity: an introduction**. New York: Routledge, 2002, p. 134-151.
- GOODSON, Ivor. Prefacio a esta edición – Historias de vida del profesorado. In: _____. (Ed.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- GREENBERG, David F. **The Construction of homosexuality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- GUIMARAES, Ruth. **Dicionário da Mitologia Grega**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- HALPERIN, David. **One hundred years of homosexuality and other essays on Greek love**. New York: Routledge, 1990.
- _____. **San Foucault** – para una hagiografía gay. Córdoba: Ediciones Literales, 2004.
- HERNANDEZ, Fernando. Las historias de vida como estratégia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor. (Ed.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- _____. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: _____. **Educação & Realidade**, 30 (2): jul/dez 2005, pp. 9-34.
- _____; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Aprender história do ensino de arte através da realização de Histórias de Vida. In: **REVISTA UFG**. Ano VIII, nº 2 – dezembro de 2006, p. 110-118.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.
- KARDINER, Abraham. Abandono de la masculinidad. In: RUITENBEECK, Hendrik M. (Ed.). **La homosexualidad en la sociedad moderna**. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.
- LATHER, P. Fertile Obsession: Validity after poststructuralism. In: _____. **Sociological Quarterly**, 34, 1993, pp. 673-694.
- LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUCIE-SMITH, Edward. Os rapazes serão rapazes. In: _____. **Ars Erotica**. Lisboa: Livros e Livros, 1988, p. 106-117.
- MARTINS, Raimundo. Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília: DF.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB, 2004, V. 2, p. 160-166.
- _____. Educação e Poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In:

- HERNANDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- MENDONÇA, Leda Moreira Nunes et all. **Guia para apresentação de trabalhos na UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2005.
- MEYER, Dagmar E. E. e SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber. e BUJES, Maria E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 23-44.
- MORRA, Joane. (Ed.) **Journal of Visual Culture**. Vol. 2, No. 2, Agosto 2003.
- MORRIS, Marla. El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley. (Eds.). **Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005, p. 35-50.
- NAVARRO, Pablo Pérez. Cuerpo e discurso en la obra de Judith Butler: políticas de lo abyecto. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier e VIDARTE, Paco (Eds.). **Teoria queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. Madrid: EGALES, 2005, P. 133-148.
- NORONHA, Marcio Pizarro. A masculinidade em cena ou encena? In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Masculinidade em Crise**. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2005, p. 226-240.
- OLIVA, Fernando. "Ahhhhhh... beije-me." **Hudinilson Jr., o Narciso, vive**. s/d. Disponível em <http://www.gardenal.org/bscene/qualquer/hudinilson.htm>, acesso em 20 de dezembro de 2006.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- PINACOTECA CARAS – 1. Leonardo Da Vinci. São Paulo: Editora Caras, 1998.
- PLANELLA RIBERA, Jordi. La presencia del cuerpo em los discursos pedagógicos contemporáneos. In: _____. **Cuerpo, Cultura y Educación**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2006, p. 205-223.
- PLATAO. **O Banquete**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- ROFES, Eric. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo i los profesores varones gays. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley (Eds.). **Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005. p. 141-159.
- RUBIN, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoria radical de la sexualidad. In: VANCE, Carole (comp.). **Placer y perigo: explorando la sexualidade femenina**. Madrid: Revolucion, 1989, p. 113-190.
- _____. Tráfico sexual – entrevista (feita por Judith Butler). **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, nº 21, 2003, p. 157-209.
- SÁEZ, Javier. **Teoria Queer y psicoanálisis**. Madrid: Editorial Sintesis, 2004.

- _____. El contexto sóciopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier e VIDARTE, Paco (Eds.). **Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. Madrid: EGALES, 2005, p. 67-76.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemología del armário**. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.
- _____. A(queer) y ahora. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Ed.). **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer**. Barcelona: Icaria, 2002, p. 29-54.
- SMITH, D. E. Sociology from women's perspective: A reaffirmation. In: LATHER, P. **Sociological Theory**, 10, 1992, pp. 88-97.
- SONTAG, Susan. Notas sobre Camp. In: _____. **Contra a Interpretação**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987, p. 318-337.
- TALBURT, Susan. Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamineto queer. In: _____ e STEINBERG, Shirley. (Eds.). **Pensando Queer: sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005, p. 25-34.
- TIERNEY, William. On Method and Hope. In: GITLIN, Andrew. (Ed.), **Power and Method – Political Activism and Educational Research**. New York: Routledge, 1994, pp. 97-115.
- TILIO, Rogério. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 89-111.
- TREVISAN, João Silvério. Stonewall, grupo somos e depois. In: **Artcultura – Revista do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: EDUFU, vol. 4, nº 4, junho de 2002, p. 18-22.
- TRINH, T. Minh-ha. **Framer framed**. New York: Routledge, 1992.
- VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VANCE, Carole. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. In: **Physis – Revista de Saúde Coletiva**. V. 5, nº 1, 1995, p. 7-31.
- VAN MANEM, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida – Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books, 2003.
- VIEIRA, João Luiz. Prefácio. In: GARCIA, Wilton. **Homoerotismo e imagem no brasil**. São Paulo: Nojosa Edições, 2004, p. 09-11.
- WALLCOTT, Rinaldo. Queer texts and performativity: zora, rap, and community. In: PINAR, William F. **Queer theory in education**. Mahwah (New Jersey): Laurence Erlbaum, 1998.
- WEEKS, Jeffrey. Valores en una era de incertidumbre. In: LLAMAS, Ricardo. (Comp.). **Construyendo sidentidades – estudios desde el corazón de una pandemia**. Madrid: Siglo XXI de España, 1995, p. 199-225.

WITTIG, Monique. La categoria de sexo. In: _____. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madrid: EGALES, 2006, p. 21-29.

SITES CONSULTADOS

<http://www.actupny.org/>, acesso em 15 de setembro de 2006.

<http://americanhistory.si.edu/1896/i13.htm>, acesso em 20 de dezembro de 2005.

<http://www.bruce-of-la.com/contents.html>, acesso em 11 de novembro de 2005.

www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexCuriosidade.asp&edicao=139, acesso em 26 de fevereiro de 2007.

<http://disponivel.com/relacionamento/>, acesso em 12 de janeiro de 2007.

<http://www.gardenal.org/bscene/qualquer/hudinilson.htm>, acesso em 20 de dezembro de 2006.

<http://glsplanet.terra.com.br/cgi-bin/searchnews.cgi?category=all&keyword=Leonilson>, acesso em 02 de dezembro de 2006.

<http://www.graffiti.org.br/27diadograffiti/hudinilsonjr/images/hudi2100.jpg>, acesso em 08 de setembro de 2005.

<http://www.mapplethorpe.org/>, acesso em 25 de outubro de 2005.

<http://www.museodellafotografia.it/Mostre/mostre%20di%20attualita/attualita/von%20Gloeden/von%20Gloeden.html>, acesso em 25 de outubro de 2005.

<http://sunshine-eternal.blogspot.com/2005/12/satyricon-1969-de-federico-fellini.html>, acesso em 20 de dezembro de 2006.

http://www.tomoffinlandfoundation.org/foundation/N_Home.html, acesso em 25 de outubro de 2005.

<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp090.asp>, acesso em 15 de janeiro de 2007.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

BEAUTIFUL THING. Direção: Hettie MacDonald. Produção: Mark Stevenson. Thamesmead: Channel Four, 1996. 1 DVD (90 min), son., color. Legendado. Port.

FELLINI SATYRICON. Direção: Federico Fellini. Produção: Alberto Grimaldi. Itália: TECHNICOLOR, 1969. 1 DVD (129 min.), son., color. Legendado. Port.

MALA EDUCACIÓN. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Pedro Almodóvar e Agustín Almodóvar. Madrid: El Deseo S.A. / Canal+ España / TVE, 2004. 1 DVD (105 MIN.), son., color. Espanhol.

MA VIE EN ROSE. Direção: Alain Berliner. Produção: Carole Scotta. França: REUX Produção Associada, 1997. 1 DVD (115 MIN.), son., color. Legendado. Port.

STONEWALL. Direção: Nigel Finch. Londres: 1995, 1 DVD (99 min.), son., color. Legendado. Port.

ANEXOS

Roteiro Entrevista I – Colaborador I - Dia 25 de fevereiro de 2006

A: Fale um pouco sobre sua infância, pessoas, fatos e situações que o marcaram.

A: Situações ou condições que o marcaram, pessoas ou fatos na infância que você se lembra?

A: Fale um pouco sobre sua formação escolar, adolescência, infância, amigos, professores, onde se formou.

A.:Eu gostaria de saber, o seu interesse pela arte, porque você falou que prestou vestibular e mas queria fazer arquitetura e você falou também sobre a sua infância, que você criava todos aqueles circos e... o cinema, então gostaria de saber como que foi esse interesse, como e quando você decidiu que iria trabalhar e atuar nesse campo da arte?

A: Gostaria que você falasse um pouco mais sobre sua experiência com a moda, que você ficou um tempo trabalhando.

A.: Eu quero saber mais sobre sua formação no curso de Artes. A relação com artistas, com professores, quais professores.

A.: E as imagens então, que você diz, o que mais que te marcaram a respeito disso?

Roteiro Entrevista I – Colaborador II - dia 08 de abril de 2006

A.: Fale um pouco sobre a sua infância: pessoas, fatos, condições e situações que o marcaram.

A.: Fale um pouco sobre sua formação escolar: escolas que freqüentou na infância e na adolescência, colegas, amizades, relação com professores...

A.: E algumas imagens que sejam religiosas ou não que te influenciaram na infância, na adolescência?

A.: Quando surgiu ou quando você percebeu seu interesse por pessoas do mesmo sexo? Reações de familiares, colegas de escola, etc.

A.: Que relações têm esses artistas e professores que vc conviveu, fatos, situações em relação à sua escolha pela crítica de arte?

A.: Como você pode estabelecer alguma relação com sua orientação e sua opção pelo campo da arte?

A.: Então como surge o seu interesse pela crítica de arte ou invertendo como a crítica cruza seu caminho?

A.: Comente sobre um momento crítico por causa da orientação sexual.

A.: Quando e como foi o início como artista?

A.: E como foi o início como artista profissional?

Roteiro Entrevista II – Colaborador I - dia 11 de setembro de 2006

A.: Você entende a sexualidade como algo privado, íntimo. Como é que você vê o fato dela tornar-se objeto de investigação?

A.: Como você se vê nesse processo?

A.: Você é uma pessoa que tem capacidade para fazer novos grupos de amizade. Nas suas lembranças como aluno da universidade você cita o jeito carinhoso dos colegas quase te mitificando, idolatrando...O que você busca nas suas relações e amizades?

A.: Você distingue hábitos, comportamentos e sensibilidades de homens, mulheres e gays. De que maneira estas distinções estão se transformando e que contradições nesse processo ficam mais aparentes?

A.: Você disse que, sob encomenda, aceita fazer trabalhos de arte ligados à sexualidade. Disse que isso já aconteceu. Neste caso, que perspectivas ou questões da sexualidade entram no seu trabalho? Que focos você evidencia?

A.: Que trabalho foi selecionado para o Salão Nacional do Rio de Janeiro? Como era o trabalho e por que você acha que ele foi selecionado?

A.: Eu gostaria de saber que idade você tinha quando vendia quadros na torre de Brasília e tenho três perguntas a fazer a partir daí.

a) Naquela época você pensava que a arte era algo inalcançável. Muitas pessoas ainda pensam assim. Na sua opinião a que se deve esta distância? Como ela é criada, como ela se estabelece?

b) Você era visto como uma pessoa com talento, um artista, e já sobrevivia da sua pintura. Se hoje um jovem apresentasse a pintura de um Cristo ou uma paisagem nordestina provavelmente teria dificuldade de acesso às instituições universitárias. De que maneira o mundo da arte se protege, cria uma reserva de mercado ou política de exclusão para manter e reforçar a visão de arte como algo inalcançável?

c) Como você definia o preço do seu trabalho naquela época e como lida com esta questão agora?

A.: Você teve vivências muito diversificadas (circo, cinema, teatro, pintura, moda). Como vê o papel e a função de experiências criativas na formação do artista?

A.: Você fala dos desenhos, do modelo vivo e do repertório clássico da história da arte que faziam parte do curso. Porém, era um curso de licenciatura. Ao mesmo

tempo em que você estava se formando para ser professor, era legitimado e reconhecido como artista. Que expectativas você tinha em relação ao ensino e como estas profissões – de artista e professor – se articulavam e se confrontavam?

A.: Você se lembra de algum exemplo dessa situação? O que esperavam os professores?

A.: A história da história da arte como disciplina mostrou muitas evidências dessa abordagem que privilegia datas, nomes e fatos. Como você pensa que a história da arte poderia ser ensinada hoje?

A.: Você destaca influências do cinema, de revistas de variedades (Manchete, Fatos e Fotos, Cruzeiro) e de imagens do carnaval na sua formação visual e cultural. Esse repertório é parte do que hoje abrange o campo da cultura visual e que a arte contemporânea tem incorporado. Como você vê essa ruptura de fronteiras entre a arte e outras manifestações visuais?

A.: Como professor você reconhece ser necessário ter muito tato para lidar com questões de sexualidade em sala de aula. Você contou um episódio em que 70% dos alunos saíram da sala para não ver um filme sobre o trabalho do Spencer Turnick. Contou também, do presente de uma aluna que era um entalhe em isopor de uma buceta pegando fogo... De que maneira você lidou com cada um desses episódios?

A.: Você tem uma relação muito especial, muito particular com a sua profissão, com o seu trabalho em sala de aula. Você fala em performance e em jogo de sedução. Como você descreve e caracteriza esta postura, atitude, comportamento?

A.: Você já foi professor da área prática antes de trabalhar com disciplinas teóricas. Que tipos de desafios um professor da área prática enfrenta para estimular o aluno a buscar seu próprio caminho, sua personalidade?

Roteiro Entrevista II – Colaborador II - dia 29 de outubro de 2006

A.: Você se lembra de seu cunhado - “líder”, como você diz. Apesar de ter ganhado dele um espelho que lhe marcou muito, você diz que só foi gostar dele, de fato, depois de adulto. O quê mudou? Como você o via antes e depois de adulto?

A.: Fale um pouco mais da sua experiência com o espelho. Que dimensões este objeto lhe trouxe? Que marcas ele deixou?

A.: Você fala de brincar muito com imagens e de até destruí-las de tanto brincar. Que tipo de brincadeiras inventava com estas imagens? Vc era repreendido? Como reagia?

A.: Você diz que sua primeira experiência erótica pode ser decifrada no seu trabalho. Que tipos de experiências podem ser decifradas em seu trabalho? Pode descrever algum exemplo?

A.: Na sua opinião o artista nasce artista e com isso já traz um nível de estranhamento. De que maneira você justifica, ou não, a existência e necessidade de escolas de formação, de cursos de arte?

A.: Que riscos você vê nessa idéia do inatismo em relação ao artista? (exemplos de artistas que começaram a produzir depois de adultos).

A.: Como este estranhamento se traduzia na sua vida diária?

A.: Que tipo de práticas e interesses caracterizavam essa conexão entre sua história pessoal e um ambiente religioso? Que tipos de comportamentos eram reforçados ou censurados?

A.: Até que você chegasse a conclusão de essa experiência resultou em algo positivo, como você lidava com isso antes, durante a adolescência, por exemplo?

A.: Como você lida com o fato de ter que acreditar que é uma pessoa comum e ao mesmo tempo saber que nasceu artista e, portanto, que já nasceu com um nível de estranhamento em relação às pessoas?

A.: Que tipo de apoio você se lembra ter recebido da família?

Que tipos de gestos ou comportamentos de desaprovação você percebeu da parte deles?

A.: O caso da professora de matemática que te passou: você vê isso como um privilégio? Que outros privilégios você considera ter tido pelo fato de ter nascido

artista?

A.: De que maneira a escola rotulava, como você percebia isso? Que diferenças haviam na maneira como os colegas e os professores rotulavam?

Você podia falar um pouco mais sobre suas aulas de educação artística no segundo grau? Que tipos de desenhos eram solicitados, como a história era ensinada...

A.: Como você se via diante dos colegas e da professora?

A.: Como era o seu convívio com colegas e professores no ambiente universitário? Por que decidiu fazer e por que desistiu da universidade?

A.: Você fala na necessidade de um investimento árduo na sua carreira, fala da sorte e fala de conhecer o mundo da arte, as conspirações desse mundo. Essas idéias não contradizem a visão do artista como um ser inato?

A.: Você acha que uma pessoa que faz ação educativa também é uma pessoa que nasceu para isso, que nasceu com esse dom?

A.: Como eram essas pinturas, que debates elas propunham?

Por que você não as tira da casa da sua mãe? Por que ninguém nunca as viu?

A.: Por que as questões do tempo, da memória e do envelhecimento te interessam?

A.: De que maneira elas lhe colocam em jogo com o sentido coletivo que você dá à sua vida, ao seu trabalho?

A.: Qual seria uma obra sua que você considera poderosa, forte? Por que?

A.: Você podia falar um pouco mais desse período, das questões que estavam em jogo, dos motivos e das motivações para cortarem as suas asas?

A.: Como você sobrevivia antes de viver da arte? Como vc sobreviveu enquanto tinha que investir no seu trabalho?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)