



**EDUCAÇÃO, ARTES
E INCLUSÃO**

VOLUME 12, NÚMERO 3, 2016

ISSN 1984-3178



EDITORIAL

Educação, Arte e Inclusão temas presentes no contexto educativo capazes de inquietar e desafiar educadores de todos os cantos do país e do mundo, nos incentivam para a busca de novos olhares e novas ressignificações no processo de ensinar e de aprender. Juntos nesta pesquisa, neste caminhar e na busca de novos parâmetros para a educação, para a inclusão com matizes da reverberação da arte e do processo criativo e criador.

Neste número da revista apresentamos com alegria e satisfação 10 artigos aprovados que enfocam diferentes nuances deste campo de pesquisa e estudo começando pelo trabalho Estudo de caso: a contribuição da arte para o desenvolvimento de um aluno com paralisia cerebral hemiplégica, das Professoras Sirlei Baptista Falck e a professora doutora Sandra Margarete Abello, da Universidade do País Vasco - Bilbao Espanha e da Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Campus de Xanxerê, estudo em que as autoras descrevem o resultado das observações realizadas com o aluno que em função da paralisia, tem um lado do corpo paralisado. Como parte prática desse estudo de caso, o aluno foi incentivado, a partir da observação e análise da biografia e da produção artística do pintor francês Toulouse Lautrec (1864 - 1901), a produzir a releitura de algumas obras que mais lhe chamaram a atenção. Esse estudo de caso foi permeado pelo objetivo de demonstrar que a deficiência física não deve ser encarada como impeditivo para o desenvolvimento das aptidões artísticas, como também cabe ao professor propiciar momentos e meios para que o aluno com deficiência possa, através da disciplina de Arte, desenvolver a sua criatividade, seu senso crítico e estético.

Neste segundo artigo, as autoras destacam as experiências de fruição estética frente às reproduções de obras de arte e a valorização das próprias criações artísticas, mostram que os alunos envolvidos nesta pesquisa ultrapassam a simples aquisição de conhecimentos sobre arte. As Professoras doutoras Leila Gross do Colégio Pedro II e da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, e de Monique Andries Nogueira da UFRJ, apresentam Ensino da arte e inclusão: relatos de alunos com deficiência visual em aulas de artes visuais no Colégio Pedro II”, como parte dos resultados da pesquisa de doutorado sobre a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de artes do Colégio Pedro II, que por preconizarem não apenas o fazer artístico, mas também a história da arte e a leitura da obra constituem conteúdo bastante



sistemizado. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, que busca identificar as especificidades da intermediação da imagem no Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, incluídos nas turmas regulares. Para tanto investigaram, através da realização de grupos focais com estes alunos, a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, isto é, a compreensão das reproduções através do tato, a memória tátil e a possibilidade de fruição estética, assim como a acessibilidade aos mesmos nas suas variantes bi e tridimensionais ou interpretações de pinturas em alto-relevo, com descrição de resultados positivos e satisfatórios.

Corpo e identidade: com ênfase nas produções de Alexssandro Schappo, é o artigo de Marines Schenkel, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/ UNOCHAPECÓ, apresenta uma abordagem sobre a arte regionalista do artista escolhido, enfatizando a sua produção artística na cidade de Maravilha/SC. Os dados desta pesquisa foram coletados através de entrevista com o artista e atividades desenvolvidas com alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica João XXIII, os educandos conheceram a biografia do artista e suas produções artísticas. Sobre as quais se desenvolveu práticas respectivas. Os resultados obtidos foram positivos em relação a manifestação criativa dos alunos que por meio da autobiografia e autorretrato, expressaram sua autonomia e criatividade com ênfase em artistas da cidade e região. A arte imprime, assim, corpo e identidade ao seu fazer local e regional.

O Professor Assistente Marcos Jorge da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP/Campus de Bauru/SP. Dirige seus trabalhos para a área de Educação, com ênfase em política educacional, tecnologia educacional e gestão da educação. No artigo Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola: a percepção sobre racismo entre estudantes do sexto ano do ensino fundamental, apresenta o resultado de um projeto desenvolvido na disciplina de História no sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Bauru/SP, que discutiu o racismo e temas da cultura africana e afro-brasileira na esteira da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório seu estudo no currículo da Educação Básica. Privilegiou-se a discussão da questão racial e, em particular, as manifestações do racismo escolar. A participação dos alunos foi ativa com muito entusiasmo, principalmente quando as atividades se estruturavam em torno de manifestações culturais, que são próximas da cultura infanto-juvenil com músicas em ritmo de rap e funk, abordando, numa linguagem que lhes é habitual, o tema do racismo. Verificou-se que os estudantes possuem relativa consciência da diversidade étnica e cultural brasileira, muitos demonstraram consciência do racismo como



um crime e, em várias oportunidades transcenderam as discussões para outras formas de preconceitos que vivenciam no dia a dia como: o bulling, a obesidade, o modo de vestir/cortar cabelo e suas formas de comunicação, oportuniza uma valiosa contribuição para desenvolver ações educativas no cotidiano escolar sobre os temas racismo, arte e inclusão.

Na sequência, o artigo *Relações raciais e epistemicídio: a artimanha poética como política de enfrentamento aos atentados ao horizonte simbólico negro no Brasil e na África do Sul*, de Elisabete Figueroa dos Santos e Bruno Vicente Lippe Pasquarelli, Professores doutores da Universidade do Sagrado Coração (USC), de Bauru/SP, ressaltam que no bojo de tensões raciais extremas, como foram os casos da escravização racial no Brasil – e suas consequentes e atuais desigualdades – e do apartheid na África do Sul, vê-se florescerem movimentos de enfrentamento que solicitam como arma de atuação a poesia e os recitais/saraus. Neste contexto, por meio da poesia ecoam discursos e demandas por afirmação, bem como pela denúncia de disparidades. A partir do aporte das representações sociais e por meio de uma revisão de literatura, este trabalho busca, lançar luzes sobre as formas como a produção poética e as articulações dos coletivos de sarais foram e têm sido reivindicadas por movimentos históricos, no Brasil e na África do Sul, como estratégias para a articulação político-cultural, problematizando-se os quadros de subjugação da população negra. As artimanhas poéticas intervêm no processo de construção de saberes por meio da edificação de um espaço em que os símbolos, as estéticas e o protagonismo negros são valorizados. Forjam-se referências artísticas, intelectuais e políticas orientadas para a contestação dos marcos de exclusão impostos às periferias e aos negros, bem como para a produção de discursos e representações de forma endógena.

Em *Arte, loucura e ensino: por uma arte educação inclusiva*, o acadêmico Carlos Carvalho Macêdo, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA e a Professora Universitária Janine Alessandra Perini da UFMA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV/UDESC, apontam que: “refletimos sobre a definição da arte e as produções artísticas de pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual, afirmando seus valores artísticos e estéticos. Buscamos problematizar o conceito de arte apreendido, para então entendermos as variadas visões que a loucura e o louco receberam ao longo do tempo, utilizando as contribuições de Foucault (1972)”. No que diz respeito às produções artísticas, trouxemos as contribuições de autores versados sobre a iniciativa de Nise da Silveira, tais como Castro e Lima (2007) e Carvalho e Amparo (2006). Como resultado os autores

argumentam que foi possível perceber o quão é arbitrário e subjetivo qualquer conceituação sobre a arte, o objeto artístico e até mesmo o próprio fazer artístico. Nas considerações finais os autores apresentam que desconsiderar as produções artísticas das pessoas com deficiência intelectual é reiterar o processo de exclusão ao qual são submetidas, especialmente no contexto escolar.

As professoras Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo e Stela Miller da UNESP, no artigo Um estudo acerca da imaginação infantil nas ações de desenhar e brincar de faz de conta no contato com histórias infantis, apresentam parte da pesquisa de doutorado de Gislaine, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, campus de Marília que tem como objetivo investigar o processo da constituição da imaginação infantil no contato com as histórias infantis. Para tanto, foram adotados como referencial os estudos de Vigotski (2009) e colaboradores, para buscar respostas ao problema proposto: “O contato com as histórias infantis pode favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil?” A metodologia para a análise foi a pesquisa qualitativa do tipo interpretativa, adotando os instrumentos de observação, diário de campo, coleta dos diálogos nas brincadeiras de faz de conta e desenhos obtidos após a leitura das histórias. A geração dos dados deu-se nos anos de 2012 e 2013 com 25 crianças de quatro e cinco anos. As considerações finais afirmam que a imaginação é desenvolvida nas relações históricas dos sujeitos, como sistema complexo do psiquismo, dependente das situações e experiências vividas por eles no meio cultural. O contexto sócio histórico é presença imbricante no processo de ensino e de aprendizagem e retrata experiência de vida e de produção.

O artigo Formação/atuação docente e ensino de arte: visão dos professores de artes visuais a respeito das tecnologias contemporâneas, de Luana Pavesi Pera, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Valéria Metroski de Alvarenga da UDESC, objetiva apresentar a visão dos professores de Artes Visuais de Santa Catarina sobre a inserção das tecnologias contemporâneas, em relação a sua formação docente quanto sobre a inclusão das mesmas no ensino de arte. Utilizam-se da pesquisa qualitativa, para a coleta de informações relevantes para este estudo e da fala dos sujeitos envolvidos. Apoiam-se e citam como autores: Loyola (2009), Barreto (2009), Bertoletti (2014) e Pimentel (2002). Constam que a maioria dos professores entrevistados realizou cursos na modalidade Ensino a Distância (EaD), em sua formação continuada, ou fizeram opção por algum outro curso sobre a temática. Os professores, destacam as autoras, se mostram interessados e tentam abordar/utilizar as



Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em suas aulas, mas, formação continuada superficial e a precária infraestrutura das unidades escolares para acesso e uso das TIC, dificultam ou impedem avanços na sua utilização no contexto escolar. O uso e inclusão das TIC nas escolas é campo de estudo que apresenta potencial significativo para ser estudado, explorado e pesquisado no contexto da educação, arte e inclusão.

Das tripas à arte-processos de ensino em arte-educação a partir das obras de Lenice Weis é o artigo das Professoras Maria de Souza e Marinilse Netto da Universidade Comunitária da Região de Chapecó/UNOCHAPECÓ e apresenta a pesquisa desenvolvida pela necessidade de reconhecer o espaço da arte-educação como um campo de reflexão sobre a arte local, explorando a poética e materiais usados pela artista Lenice Weis. As relações entre o contexto local e a poética da artista geraram a experiência em arte-educação. Como metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico da região oeste de Santa Catarina, abordando questões que envolvem as culturas cabocla e colonizadora, bem como estudos sobre os principais pressupostos da arte-educação. Foi realizada entrevista semiestruturada com a artista com o objetivo de entender seu processo artístico e a influência da cultura em sua poética. A proposta foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola de educação básica no município de Chapecó/SC. A experiência em arte-educação com referenciais do contexto em que vivem trouxe para os/as estudantes novos conhecimentos e contribuiu para refletirem sobre aspectos da região em especial, as relações entre arte e cultura.

Finalizando os artigos, desta edição apresentamos Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão, da professora doutora Clara Virgínia Marques, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, pesquisa que teve como objetivo entender o universo do ambiente educacional no tocante ao processo de inclusão social de alunos com deficiências nas escolas de nível fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Codó – Maranhão. A partir deste trabalho, obteve-se uma visão panorâmica das condições de acessibilidade das escolas e a quantidade de alunos com deficiências que frequentam as mesmas. Os resultados evidenciaram que o processo de ensino-aprendizagem das ciências para alunos com deficiências no ensino regular segue-se a partir de medidas tradicionais abordadas pelos professores, uma vez que a falta de uma formação e ou capacitação profissional na área da educação especial ou educação inclusiva é



considerada por unanimidade dos entrevistados com um dos maiores entraves para o desenvolvimento da inclusão nos ambientes educacionais.

Como Relato de Experiência temos o trabalho da Professora Mestre em Artes Visuais e Pesquisadora das imbricações da arte e do digital Sandra Albuquerque Reis Fachinello, do Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC/São José, com o título “Filme-vida: dispositivo para pensar integração e alternância”, que contempla a experiência docente da professora de Arte no Curso Técnico em Vestuário na modalidade Integrado – PROEJA-CERTIFIC. O a proposta foi oferecida no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Jaraguá do Sul, aliando a formação profissional em vestuário ao ensino básico de nível médio; possibilitando a Certificação de Saberes Profissionais pelo processo CERTIFIC e o Reconhecimento de saberes escolares. O relato objetiva apresentar e discutir a experiência a ação docente em Arte no Componente Curricular de Linguagens e suas tecnologias, em parceria com outros 3 professores (Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês), com a constituição de dispositivos para “corporificar” o tempo social (horas complementares e alternância), aliando pesquisa e extensão como forma de integrar conhecimentos profissional e ensino básico de nível médio, no campo das linguagens. Como considerações finais pensa-se a pesquisa e extensão em Linguagens, pelo viés do dispositivo do filme, uma forma viável de pensar o tempo social em cursos de PROEJA-CERTIFIC, afirma a autora.

Finalizando nossa edição apresentamos a Entrevista com Prof. Dr. Lourival Martins Filho (PPGE/UDESC - Representante da UDESC no Fórum Estadual de Apoio a Formação Docente), com o tema: Panorama da formação inicial em SC, em uma de suas falas o professor destaca: [...] são inúmeras as frentes de trabalho, e a maior contribuição do Fórum das Licenciaturas é congrega bimestralmente representantes docentes de todas as licenciaturas de Santa Catarina para juntos discutirmos encaminhamentos e estratégias possíveis no fazer diário de nossos cursos de graduação que formam professores e professoras no Estado. Até porque refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo e é interessante perceber que as fragilidades e potencialidades da UDESC, na maioria das vezes, é semelhante a outras IES. Assim, estamos todos juntos. E quando fico me perguntando em algumas reuniões. - Será que tem jeito? Lembro-me de Paulo Freire que falava que tem jeito na medida em que nos determinarmos a forjá-los. Nenhum jeito aparece por acaso.



No contexto e cenário educacional inúmeras são as possibilidades e, também, os desafios diários que professores e professoras enfrentam e buscam alternativas para que possam trabalhar e realizar seu ato criador de forma a melhorar e qualificar o processo de ensinar e aprender de forma interdisciplinar e priorizando a educação, a arte e a inclusão.

Agradecemos a participação de todos os autores e autoras, colaboradores e participantes do processo de seleção, revisão, diagramação, edição e divulgação de nossa Revista, seu sucesso é nosso impulso para continuarmos nesta rica e significativa ação no campo da arte e da educação.

Obrigado e Feliz 2017 a todos e todas! Juntos somos mais fortes e, transformando a nós mesmos, transformamos o meio em que nos inserimos e atuamos!



DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016>

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Clarissa Santos Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Elisete Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, PUC-RIO, Universidade Estácio de Sá. Pró-Saber, Brasil
Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Maricel Gomez de la Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile
Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Carla Valéria Metroski Alvarenga, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maria Eduarda Collaço, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

PARECERISTAS

Dndo. Carlos Erick Sousa - UFMT
Dra. Ana Carolina Christofari - UFSC
Dra. Ana Elisabete Lopes - PUC-RIO
Dra. Ana Valéria F. da Costa - UERJ
Dra. Denise Rodrigues - UEPA ou UFRJ
Dra. Denize Piccolotto Carvalho - UFAM
Dnda. Giovana B. D. Hillesheim - UDESC
Dra. Joselia Schwanka Salome - UTP
Dr. Jose Valdir Jesus de Santana - UESB
Dra. Liene Nunes Saddi - FIB
Dra. Lívia Marques Carvalho - UFPB
Dra. Luciane Bonace Lopes Fernandes - USP
Dra. Lúcia Reily - UNICAMP
Dra. Luiza Monteiro - UEG
Dnda. Marcia Toscan - UFP (Portugal)



Dr. Marcos Silva - UFS

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - UDESC

Dra. Maria Veronica De Azevedo - UNIP

Dra. Mirela Meira - UFPEL

Dra. Nicoleta Mendes de Mattos - UNEB

Dra. Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes - UDESC

Dnda. Solange Cristina da Silva - UDESC

Uillian Trindade Oliveira - UFES



**ESTUDO DE CASO: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL
HEMIPLÉGICA.**

**CASE STUDY: THE CONTRIBUTION OF ART FOR THE DEVELOPMENT
OF A STUDENT WITH HEMIPLÉGIC CEREBRAL PARALYSIS.**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016010>

Sirlei Baptista Falck - UNOESC Xanxerê
Sandra M. Abello - Universidade do País Vasco - Bilbao Espanha

RESUMO

Esse estudo apresenta o resultado de um trabalho de observação desenvolvido com um aluno com Paralisia Hemiplégica, para esclarecer, os indivíduos com esse tipo de paralisia apresentam um lado do corpo paralisado e muito debilitado. Como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada a criação artística do pintor Toulouse Lautrec (1864 - 1901), famoso artista francês, que apesar de ter a Síndrome de Maroteaux e Lamv, se tornou importante personagem do Impressionismo e da História da arte. Ele se destacou pela produção de cartazes publicitários para shows, realizados em cabarés franceses, e assim revolucionou o design gráfico dos cartazes publicitários, ajudando a definir o estilo que seria posteriormente conhecido como Art Nouveau. Como parte prática desse estudo de caso, o aluno foi incentivado, a partir da observação e análise da biografia e da produção artística de Lautrec, a produzir a releitura de algumas obras que mais lhe chamaram a atenção. Esse estudo de caso foi permeado pelo objetivo de demonstrar que a deficiência física não deve ser encarada como impeditivo para o desenvolvimento das aptidões artísticas, como também cabe ao professor propiciar momentos e meios de que o aluno com deficiência possa, através da disciplina de Arte, desenvolver a sua criatividade, seu senso crítico e estético.

PALAVRAS-CHAVES: Toulouse Lautrec, educando, Paralisia Hemiplégica, Arte.

ABSTRACT

This study reports the results of an observation work with a student with a Paralysis Hemiplegic to clarify, individuals with this type of paralysis present a side of the body paralyzed and weakened. As a starting point for the development of the work we used the artistic creation of the painter Toulouse Lautrec (1864 - 1901), famous French artist, who despite being a carrier of Maroteaux and Lamv syndrome, became important character of Impressionism and History art. He said the production of advertising posters for concerts, performed in French cabarets, and thus revolutionized the graphic design of billboards, helping to define the style that would later be known as Art Nouveau. Como practical part of this case study, the student was encouraged from the observation and analysis of the biography and artistic production Lautrec, to produce a rereading of some works that most caught her attention. This case study was permeated by the objective of demonstrating that disability should not be seen as an impediment to the development of artistic skills, but also the teacher should provide time and means that students with disabilities can, through art discipline, develop their creativity, their critical and aesthetic sense.

KEYWORDS: Toulouse Lautrec , educating , Paralysis Hemiplegic , Art.



1 INTRODUÇÃO

Ao se fazer um resgate histórico da trajetória das pessoas com deficiência, percebe-se a situação na qual as mesmas estavam submetidas menos de um século atrás, a total exclusão do convívio social, sendo na maioria das vezes escondidas pela própria família ou reclusas em instituições de caridades conhecidos como sanatórios.

Essa realidade foi recorrente ao longo da caminhada da humanidade, pois cada povo tinha seu próprio modo de encarar a deficiência física:

Na antiguidade remota e entre os povos primitivos o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam, por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilaram na guerra. (FONSECA, 1997, p. 136).

Diante de tal realidade, é correto afirmar que as transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no mundo nas últimas décadas do século XX, trouxe para a luz um problema que necessitava de urgente resolução. Pois, percebeu-se que apesar de todo desenvolvimento científico e tecnológico, os direitos de igualdade e liberdade não eram compartilhado por todos os cidadãos, e os deficientes era um dos grupos que vivia a margem da sociedade.

Pode-se dizer que a Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi o primeiro passo para que fosse respeitada a igualdade entre todos os indivíduos, visto que logo no Artigo I afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948).

No que diz respeito, especificamente à pessoa com deficiência, foi no dia 09 de dezembro de 1975 que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Podendo ser considerada o documento mais importante, para a legalização dos direitos das pessoas portadoras das mais diferentes deficiências, como os surdos, mudos, cegos, com anomalias de nascença ou adquiridas ao longo da vida, como pode ser observado no artigo 3º, que diz:



As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. Qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975)

A partir desse momento, vários organismos governamentais, de vários países passaram a se preocupar com a situação das pessoas com deficiência. Então diversas Leis e Determinações foram criadas, objetivando possibilitar às pessoas portadoras de necessidades especiais a conquista da sua dignidade.

No que se refere à educação das pessoas com deficiência pode-se afirmar que a partir do ano de 1994, foram dados os primeiros passos para a sua regulamentação, quando em reunião realizada na Espanha, a ONU (Organização das Nações Unidas), aprovou a Declaração de Salamanca, documento esse que garante o acesso dessas pessoas a uma educação digna, formadora e que as capacitem para enfrentar o mercado do trabalho. Conforme aponta em seu artigo 53: “Os jovens com necessidades educativas especiais precisam ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos” (UNESCO, 1994. p. 36).

Portanto pode-se afirmar que a Declaração de Salamanca incentivou o Brasil, que ao elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), documento norteador de todo o sistema educacional do país, destinou um capítulo exclusivo sobre a educação especial, Capítulo V, que no Artigo 59 especifica as formas e os objetivos da educação inclusiva. Por exemplo, deixa claro no § IV, que os sistemas de ensino devem prover para todas as pessoas portadoras de necessidade especiais uma “educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo” (BRASIL, 1996, p. 22).

Assim como outros setores da sociedade a educação também está em constante alteração e novas Leis foram criadas nos últimos anos, por exemplo, atualmente a educação do país está sobre a égide do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Como afirma Daniela Alonso: “Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a **nova função da Educação especial** como *modalidade de ensino que perpassa todos os*



segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior)” (ALONSO, 2013, p. 2, grifo da autora).

Diante do atual contexto da educação especial, este trabalho tem como objetivo compreender o funcionamento da educação inclusiva na prática cotidiana de uma escola especial. Para isso será relatada algumas observações realizadas durante a aula de Arte, em forma de relato de experiência da atividade realizada com um aluno portador de Paralisia Cerebral Hemiplégica, investigando, através da prática a colaboração dessa disciplina para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

É importante salientar que como o parâmetro para o desenvolvimento dessa investigação foi utilizada a criação artística do pintor Toulouse Lautrec (1864 - 1901), famoso artista francês, portador de síndrome de Maroteaux e Lamv, que recebeu grande destaque produzindo cartazes publicitários para *shows*, realizados em cabarés franceses. Fato que revolucionou o design gráfico dos cartazes publicitários, ajudando a definir o estilo que seria posteriormente conhecido como Art Nouveau.

2 A DISCIPLINA DE ARTE E A INCLUSÃO SOCIAL

2.1 Breve comentário sobre a trajetória do ensino de Arte no Brasil

O debate sobre a presença da disciplina de Arte na escola percebe-se que foi constante ao longo dos anos. Muitas vezes gerando equívocos sobre a necessidade dessa disciplina para o desenvolvimento do aluno. Percebe-se que se acirraram as discussões a partir do ano de 1971, quando a disciplina de Educação Artística foi incluída nos currículos escolares, pela Lei 5692. “A área que trata da educação escolar em Artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo” (BRASIL, 1997, p. 21).

Na maioria das vezes essas discussões têm concluído que na maioria das vezes é possível perceber a existência de uma lacuna imensa entre a teoria e a prática:

Este quadro vem reforçar a postura inadequada de que o contato com o universo mágico da arte é importante, mas desnecessário. Esta



contradição vem sendo objeto de reflexão e prática por parte dos arte-educadores, interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte (FORMAÇÃO, 2012, p. 6).

Portanto é possível afirmar que a disciplina de arte sempre enfrentou muitos obstáculos e muitos “altos e baixos” para se firmar no currículo escolar, sempre se adequando as tendências pedagógicas que normatizavam a educação no país. Por exemplo, na Pedagogia Tradicional do início do século XX, conforme explana Micheletto (2009, p.17) “seguia uma linha de trabalho de acordo com os princípios da sociedade europeia em pleno desenvolvimento industrial, valorizando a técnica em detrimento do fazer e objetivando a produção, por meio da transmissão de conteúdo reprodutivistas”. Passando pela grande valorização da Arte na Pedagogia da Escola Nova, onde a disciplina de arte se utilizava da livre expressão visando “facilitar o desenvolvimento criador da criança” (MICHELETTO, 2009, p. 17).

Porém antes de prosseguir com a revisão histórica da presença de arte na educação brasileira, dentre tantas legislações vale a ressalva sobre a Lei 569271/71, pois se ela garantia a presença dessa disciplina na escola, a metodologia adotada pelos professores não viabilizava o desenvolvimento da criatividade do aluno, pois valorizava o uso da técnica pela técnica, incentivado pelo uso do livro didático. Entretanto em outro momento que vale destacar na trajetória da disciplina de artes pode-se citar a década de 1990, momento de discussão que antecederam a publicação da LDB 9394 de 1996, pois conforme Gonzaga (1999, p. 45):

A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina, tornou-se, outra vez, polêmica nacional. O grande movimento dos professores de todo o país, para mostrar que a arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou a inclusão, no corpo da lei, da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino. Gonzaga (1999, p. 45):

E não se pode esquecer-se de dizer que essas discussões beneficiaram grandemente essa disciplina, pois a LDB 9394/96 se refere ao ensino de arte no Art. 26º esclarecendo o seguinte: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos



níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p 11).

É preciso esclarecer que conjuntamente com essa nova realidade da disciplina de arte, também surgia novos desafios, e um deles é a realidade da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no cotidiano das escolas. E dessa nova realidade, um novo problema se manifestou, que foi a falta de preparo e de formação do professor para trabalhar com esse público, conforme declarou a Doutora em Arte Maria Cristina da Rosa Fonseca Silva:

Por outro lado, a tarefa do educador de arte foi impregnada de novos desafios e responsabilidades, apesar de em sua formação esse aspecto ter sido desconsiderado, [...] o professor de arte identifica os problemas adjacentes às novas práticas educativas com a cultura inclusiva, que inicia sua aderência à escola; entretanto, faltou-lhe um processo reflexivo sobre o modelo de inclusão que desconhece os problemas da educação (SILVA, 2010, p. 2272-2273).

Diante dessa realidade desafiadora que o professor se deparou, fez com que ele buscasse uma formação complementar, que lhe auxiliasse a desenvolver uma prática que lhe auxiliasse a trabalhar com os alunos portadores das mais diferentes necessidades especiais.

3 O ARTISTA TOULOUSE - LAUTREC

3.1 Biografia do artista

Nascido na cidade de Albi, França, no dia 24 de novembro de 1864, Henri de Toulouse-Lautrec era segundo filho do conde Alphonse de Toulouse-Lautrec-Monfa e da Condessa Adèle Tapié de Céleyran. Henri teve uma infância feliz, pois fora filho único visto que seu irmão mais velho Richard Constantine já havia morrido quando Lautrec nasceu. A sua família pertencia à nobreza parisiense, conforme informação da Coleção *Os Grandes Artistas* (1991, p.30) “a família de Lautrec era muito rica, dona de apartamentos em Paris, e de propriedades rurais nas vizinhanças de Albi, próximo a Toulouse, no sudoeste da França”. E como era tradição da época, as famílias nobres realizavam casamento entre seus próprios membros, portanto a mãe de Lautrec que era uma “senhora discreta e devota” casou-



se com o primo, que era “um excêntrico e indômito caçador, tanto de animais como de mulheres” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.30).

Foi na sua adolescência que Lautrec se deparou com dois episódios que marcaram profundamente sua vida, duas quedas, que resultaram em fraturas nas duas pernas, apontando para a fragilidade dos ossos que o artista teve para toda a vida, conforme cita Arnold (1991, p. 11) “Henri sofria de uma doença óssea hereditária, cujos sintomas primários se revelaram quando tinha cerca de 10 anos”. Como consequência desses acidentes o seu corpo começou a adquirir uma forma diferente de crescimento, pois os membros inferiores se atrofiaram enquanto que “o resto do corpo atingia, normalmente, as proporções de um adulto” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.30).

É importante considerar que no século XIX a doença de Toulouse-Lautrec era totalmente desconhecida. Atualmente, ela pode ser reconhecida pelo nome de picnodisostose, ou picnodisosteose, ou ainda síndrome de Maroteaux e Lamv. Por causa da doença o artista ficou com baixa estatura – 1,52cm –, cabeça grande, ausência de ângulo da mandíbula – o que deixava seu rosto com aspecto estranho – e os membros superiores e inferiores curtos e quebradiços. Lautrec passa os dois anos seguintes entre médicos, exercícios, banhos medicinais e muito tédio. Sua maior distração é o desenho, passando horas na cama a rabiscar esboço de animais e de pessoas de sua convivência.

No começo de 1882, Lautrec e sua mãe mudam-se para a cidade de Paris, onde começa a estudar pintura com o professor Léon Bonnat, “que achou seus desenhos simplesmente atozes e tentou fortalecer lhe o sentido da forma” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.30) Pode-se relacionar a reação de Bonnat ao fato da simplicidade das pinturas de Lautrec, conforme explica Gradim (2014, p. 15) “suas pinturas, feitas caseiramente, eram reproduções dos hábitos da falida aristocracia, que, na falta do que fazer se ocupava com passatempos de luxo como a caça e a pintura”. As suas primeiras pinturas eram povoadas por imagens de cavalos, podendo ser resultado do desejo de montar, ação que o seu problema de saúde não permitia: “já que não podia montar bem a cavalo, o rapaz queria, pelo menos, pintá-los bem!” (ARNOLD, 1991, p.12).

Diante da insatisfação com a avaliação que Bonnat fez de sua produção, Lautrec passou a estudar com Fernand Cormon, cujo estúdio ficava nas ladeiras suburbanas de



Montmartre, em Paris. Foi ali que o artista encontra a inspiração que estava faltando, pois mesmo contrariando seus pais, o artista passa a morar naquele bairro, junto com seu amigo René Grenier, e passa a compartilhar o seu cotidiano com os trabalhadores, as prostitutas e artistas de caráter duvidoso. Era o início de uma nova vida para Lautrec, pois seu amigo Grenier e esposa o levavam para “festas, salões de dança e cabarés. Enquanto, isso, outro grupo de colegas de estúdio de Cormon – Émile Bernard, Vincent van Gogh e Louis Anquetin – ampliava-lhe os horizontes artísticos, ajudando-o a encontrar um estilo próprio” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.32).

A partir desse momento Toulouse Lautrec desenvolve as suas habilidades artísticas, assim como também novas relações sociais, já que promovia frequentemente “banquetes, nos quais juntava ricos e pobres, intelectuais e pessoas sem instrução” (SANTOS, 2007). Essa atitude demonstra que Lautrec não era um indivíduo preconceituoso e ignorava a divisão de classes sociais, mas sim se tratava de uma pessoa que gostava de desafiar as regras sociais, “visto constantemente acompanhado por criadas, prostitutas e dançarinas populares em cafés, bares, museus e teatros, ou mesmo levando-as a jantares em casa de amigos pertencentes a castas nobres” (SANTOS, 2007).

Porém a boêmia em que Lautrec, deixou marcas profundas no organismo do artista, conforme Santos (2007):

Seu corpo e sua mente foram devorados pelo álcool, que, a cada dia, era buscado com mais frequência. O artista passa a ter algumas convulsões que o paralisam – identificadas por alguns como “delirium tremens”. A crise mais grave acontece em 1899, com aprofundamento da depressão. Neste ano, ele tenta suicidar-se com metileno. É internado em um sanatório. Passa por um processo de desintoxicação e consegue convencer os médicos de que está “curado” quando volta a produzir desenhos magníficos (SANTOS, 2007, p. 3-4).

Para evitar que o artista voltasse a beber e piorar o seu estado de saúde, na década de 1890 passou a ser monitorado constantemente, porém nem isso fez com que ele largasse o vício, pois “Ele criou até um tipo de bengala – que usava constantemente para sustentar o corpo – que continha um espaço oco no qual guardava uma minúscula garrafa de bebida (quase sempre de absinto)” (FONSECA, 2006, p. 04). Esse desleixo contínuo com a sua saúde, as noitadas costumeiras, acentuou o seu declínio, “ele tinha apenas 34 anos, mas



estava cansado e envelhecera antes do tempo. Uma figura patética” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.32).

No ano de 1899 chegou a ter várias crises de delírios, e teve que ser internado em um sanatório em Neuilly, onde recebeu grandes doses de calmantes. Após um derrame cerebral, no verão de 1901, ele volta a viver com sua mãe, ficou completamente paralisado, sobrevivendo dessa maneira até o dia nove de setembro de 1901, quando ele morre, aos 36 anos, e assim “morria cedo um gigante no domínio da arte e no desmedido carinho com que perscrutou o ser humano” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.32).

3.2 O que dizem os críticos sobre a arte de Lautrec

Quanto a sua carreira de artista, pode-se dizer que ele começou a se firmar a partir do ano de 1885, mais precisamente quando passou, primeiramente a frequentar o subúrbio de Paris, especificamente o bairro de Montmartre, que devido ao contexto social e a diversidade de personagens que habitavam aquela área, era considerado “um paraíso para os artistas” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.32). Conforme esclarece Paschoal (2007, p. 3) “O bairro era cheio de operários, pequenos comerciantes, aprendizes de pintura, mulheres e vadios. Uma sociedade trabalhadora, livre ou malandra”.

Motivado pelos amigos a frequentar a vida boêmia de Montmartre, que era constituída basicamente de salões de dança e cabarés. Locais que Lautrec se encontrava com figuras como Émile Bernard, Vicent Van Gogh e Lois Anquetin, que o auxiliaram na investigação e desenvolvimento de um estilo próprio. “Esse grupo vinha produzindo trabalhos experimentais, com grande influência dos traços fortes e cores intensas das gravuras japonesas – naquela época muito popular em Paris” (OS GRANDES ARTISTAS, 1991, p.32).

Toulouse Lautrec é considerado, conforme Argan (1992, p. 127) “o pintor de Montmartre e de sua vida artificial e brilhante: os cabarés, o teatro de variedades, o circo, os bordéis”. E por ter, ao longo de sua vida, retratado os personagens da vida boemia, ele recebeu muitas críticas, como fala Marchetti (2007), “alguns o acusaram de ser um ‘ser bizarro e contrafeito’, de ‘chafurdar na degradação’ dos botecos ou, mais frequentemente, de



representar “o vício que deforma os rostos, embrutece as fisionomias e faz subir à face as feiuras da alma”

Pode-se dizer que Lautrec se destacou na história da arte por acompanhar as transformações que estavam ocorrendo em seu contexto social, pois no final do século XIX, a evolução das máquinas, a chegada do automóvel e do cinema causava “mudanças no espaço e de remodelagem do campo de atuação e de percepção do homem” (GRADIM, 2013). E consequentemente esse artista “arcando com a responsabilidade de homem moderno, contribuiu para o avanço desse século de transformações com a mudança do campo visual da pintura”.

Quando se fala que o artista foi o promotor de transformações na arte, pode-se confirmar essa condição através das palavras de Argan (1992, p. 127) que diz que Lautrec:

Em vez da pintura ele prefere o meio mais rápido do desenho; utiliza de bom grado a litografia e o pastel, que transmitem a imediatividade do bosquejo, e mesmo pintando transfere a pincelada impressionista em penetrante traço colorido (ARGAN, 1992, p. 127).

Outro motivo que aponta esse artista como o precursor de inovações na arte devido ao fato de que “foi o primeiro a intuir a importância daquele novo ‘gênero’ artístico, tipicamente urbano, que é a publicidade – desenhar um cartaz ou a capa de um programa constituía, para ele, um compromisso tão sério quanto fazer um quadro” (ARGAN, 1992, p.127, grifo do autor).

A crítica também apontou que Toulouse foi o artista que “retrataram maravilhosamente bem as pessoas e os lugares de seu tempo, Henri de Toulouse-Lautrec talvez seja aquele que soube compreender mais profundamente os personagens que tornou imortais” (PEREZ, 2010, p. 02).



4 O ALUNO SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

4.1 Biografia do aluno

O aluno investigado nasceu no dia 6 de janeiro de mil novecentos e setenta e cinco, na cidade de Palmas, estado do Paraná. Seus pais tiveram mais cinco irmãos que não apresentaram deficiência. O aluno foi uma criança muito esperada por toda sua família, pois seria o primeiro filho homem a nascer. Apesar de sua mãe ter feito o pré-natal e acompanhamento médico, ela sofreu muito em sua gestação, sofrendo vários desmaios, e sendo medicada com Gadernal®, “um barbitúrico com propriedades anticonvulsivantes, devido à sua capacidade de elevar o limiar de convulsão” (MEDICINANET, 2015). A mãe chegou a ficar internada por dois meses devido aos constantes desmaios e a sua gestação ser de risco tanto para mãe quanto para o bebê. O menino nasceu de parto normal e em casa, pesando 2.200kg.

Outro dado importante averiguado durante a investigação da biografia do educando e de conversas feitas com a família do investigado ainda observei os arquivos escolares com diagnósticos de médicos arquivados percebeu-se detalhes sobre a doença. Ainda através de relatos com familiares e antigos professores, foi constatado que a infância normal, engatinhou com um ano de idade, mas nunca caminhou, relacionava-se com todos que o cercavam e brincava normalmente. Porém como nunca caminhasse, a família levou-o ao médico que o diagnosticou com Paralisia Cerebral Hemiplégica. Os familiares relatam que a atrofia que ele apresenta em suas mãos e pernas não o impediam de brincar, pois sempre procurava uma forma de adaptar os brinquedos com suas mãos atrofiadas para brincar com as outras crianças.

No que diz respeito a sua escolaridade, o aluno frequentou o ensino regular até o quinto ano, sendo que repetiu dois anos na mesma série, no segundo ano e quinto ano, na cidade de Palmas - PR, onde viveu até os quinze anos. Sendo que, mudou-se para Faxinal dos Guedes SC, onde residiu com seus pais no distrito de Barra Grande. Neste período de mudança ele até frequentou alguns meses a Escola Estadual Tertuliano Turíbio De Lemos, mas por motivo de transporte ele desistiu de ir à escola regular.



Depois de algum tempo sem frequentar a escola regular, o aluno foi incentivado pelo diretor que frequentasse a Escola do Ensino Especial Paulo Denis. Então com 22 anos o aluno começou a frequentar a Escola Especial. O educando relatou que no início sentiu um estranhamento por que ali tinha todas as deficiências possíveis, mas no decorrer do tempo sentiu-se acolhido, amado e querido por todos que se encontravam naquele lugar, desde os professores, colegas e todos os profissionais da escola. Hoje ele tem maior prazer e orgulho de falar que um “apaiano”, denominação que são conhecidos os alunos que frequentam a APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Com o falecimento de sua mãe, há três anos, mudou-se com seu pai para casa de um irmão casado e com dois sobrinhos na mesma localidade. Mas em 2012 mudaram-se para a zona urbana da cidade de Faxinal dos Guedes, residindo até hoje no bairro Ceverina Barrela.

No momento o aluno investigado é um dos alunos que frequenta as aulas de Arte, na escola especial na qual eu ministro aulas, e pelo meu contato direto com ele a aproximadamente 2 anos posso dizer que ele é um aluno atencioso, dedicado, amável, questionador e sempre disposto a participar nas atividades que lhe são propostas. Quanto ao desenvolvimento das atividades posso descrever que é necessário fazer adaptações para que ele realize as produções artísticas, porém é possível perceber que nem mesmo com adaptações ele consegue recortar com tesouras e tem um pouco de dificuldades nas atividades tridimensionais, gosta de desenhar, pintar, fazer colagem, e percebe-se que existe um pensamento visual e estético organizado pois isto é demonstrado em suas produções artísticas. Além de que o envolvimento do aluno nas atividades artísticas percebe-se que é uma estimulação ao controle de seus membros superiores. Dificilmente deixa de participar das aulas de artes, pois ele gosta de atividades diferentes e isto lhe motiva a produzir constantemente.

É um educando que, apesar das limitações físicas se envolve com muitas atividades na escola é esportista, pois participou no PARAJASC em 2015 na modalidade de arremesso de disco, conquistando a medalha de bronze. Também gosta de jogar baralho, dominó, e montar quebra-cabeça. Atualmente começou a fazer aula de natação, e disse que está gostando muito, e que consegue fazer os movimentos com facilidade e leveza dentro da água e isso faz com que se sinta livre, disse também que falta para pouco para conseguir nadar.



Quando se encontra em casa, relatou que nas horas livres não tem muitas opções de atividades, mas como a escola lhe doou um computador ele fica pesquisando na Internet e navegando em sites de relacionamento. Ele prometeu que neste ano vai continuar a treinar seu esporte, para no ano que vem possa conquistar medalha de ouro que deseja.

4.2 Características da Paralisia Cerebral Hemiplégica

Como citado anteriormente, o aluno estudado é portador de Paralisia Cerebral Hemiplégica, e apresenta o lado esquerdo do corpo atrofiado, por esse motivo percebeu-se a necessidade de investigar as características da paralisia que ele apresenta. Conforme a explicação do Dr. Arthur Frazão (2013) são vários os fatores que podem causar a hemiplegia tais como: “lesões cerebrais, como, por exemplo, hemorragia, congestão ou embolia, podendo surgir também como um sintoma da arteriosclerose ou após um acidente vascular cerebral (AVC)” (FRAZÃO, 2013). Podendo, também, ser o resultado de sequelas de doenças que o indivíduo tenha sofrido nos primeiros anos da infância, “como a meningite, infecções ou desidratação grave, mas em muitos casos sua causa é desconhecida” (FRAZÃO, 2013). Ou também pode ser consequências de problemas ocorridos na gravidez, e o bebê nasceu com paralisia hemiplégica, que será percebida somente meses após o nascimento.

Os indivíduos que possuem Paralisia Hemiplégica apresentam um lado do corpo paralisado e muito debilitado. E conforme Massoco, Lucinio e Santos (2013) “Isso atrapalha nas tarefas de vida diária como locomoção, padrão de sentar para crianças em idade escolar, e também adultos em atividades que requerem essa posição, assim como nas atividades de lazer, trabalho, entre outros”.

Sabe-se que existem vários tipos de paralisias, porém a paralisia hemiplégica possui algumas características específicas que a diferem das demais, tais como:

Lado afetado da face contraído, deixando a boca torta e dificuldade em abri e fechar os olhos. Dificuldade nos movimentos do braço e da perna do lado afetado pelo "derrame". Espasticidade: o braço tende a ficar encolhido e a perna tende a ficar muito dura sendo difícil dobrar o joelho. Dor nas articulações. Dificuldade em iniciar os movimentos com o braço e com a perna afetada. Escoliose. Diminuição da sensibilidade no lado do corpo afetado (FRAZÃO, 2013).



Quanto às formas de tratamento da Paralisia Cerebral Hemiplégica conforme orienta Frazão (2013) é indicado em alguns casos o uso da toxina botulínica como forma de diminuir a espasticidade e melhorar a capacidade de movimentos do indivíduo, mas nem todos têm indicação para tal tratamento. Por norma o tratamento para a hemiplegia é feito somente com fisioterapia, hidroterapia e, por vezes, atividade física realizada de forma individual.

4.3 Metodologia da Pesquisa

A metodologia da proposta seguiu a da observação participante na qual o próprio investigador faz parte da investigação juntamente com o aluno investigado. Privilegia-se uma relação de interrelação com o sujeito que está sendo observado na pesquisa. Utiliza-se como instrumento ou técnicas de investigação, uma entrevista semi estruturada ou livre como um contato diário e sistematizado e ainda pode-se valer de outras fontes documentais como forma de registro. Os critérios científicos estão ligados ao atendimento do objetivo inicial da pesquisa que era o de observar a produção do aluno a partir da apresentação da obra do artista estudado que tinha propósito demonstrar a produção artística de um e outro enquanto experiência estética a partir de outros referenciais e instigar o aluno a produzir a partir do que fosse apreendido nesta experiência estética. A observação se deu de forma dinâmica e envolvente na qual foi sendo acompanhado diariamente a produção artística deste aluno e na qual ele foi sendo instigado a produzir a partir de cada informação que lhe era apresentada sobre o artista estudado. A evolução da pesquisa foi sendo detectada com a produção dos trabalhos artísticos na qual se privilegiou a experiência estética da criação e o momento de passar por este fazer artístico munido de vários elementos motivadores tais como imagens da internet, livros, vídeos e apresentação das obras do artista via slides e data show. Em alguns momentos, após a produção os trabalhos eram recolhidos e observados atentamente para se perceber se estavam sendo alcançados os resultados da pesquisa.

5 RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM O ALUNO

As atividades com o aluno se iniciaram no dia 31 de agosto de 2015, na Escola Especial Paulo Dinis do município de Faxinal dos Guedes SC, o objetivo desse trabalho



desenvolvido teve como intuito oportunizar com que o aluno, conhecesse a biografia o artista Henri de Toulouse Lautrec, através da análise de suas obras e, posteriormente produzir quatro trabalhos em forma de cartaz, com a finalidade de participar do concurso de escolha de um cartaz de divulgação do Festival “Nossa Arte da Escola Especial”, na região do Contestado em Santa Catarina.

No primeiro momento o educando foi conduzido até a sala de informática e foi solicitado que pesquisasse sobre a biografia de Toulouse Lautrec, posteriormente começamos a ler e contextualizar sobre o artista, percebendo que o artista nasceu na França, o educando interrompeu reconhecendo que ele não é brasileiro. Comentei que realmente não é brasileiro, ele é europeu. E nasceu em 24 de novembro de 1864. O aluno então comentou que Lautrec é morto, e que teria 151 anos.

Posteriormente apresentei a imagem de Lautrec ao aluno, que depois de visualizar a imagem fez o seguinte comentário: “nossa ele é pequeno e usa uma muleta”. Então perguntei será que ele tem alguma deficiência? O aluno respondeu que talvez ele fosse cego por usar muletas. Então solicitei que observasse melhor a imagem, foi quando o aluno percebeu que Lautrec possuía pernas curta, menor que o corpo.

Aproveitei essa observação e complementei que o artista, desde sua infância sofreu com doença óssea conhecida como picnodisosteose, mas mesmo com as dificuldades físicas ele passou a desenhar e pintar aquarelas desde o início de sua juventude. Neste momento expliquei o que era pintar com a técnica aquarela, a tinta é composta de pigmentos que são diluídos em água. Mostrei algumas pinturas de aquarelas na Internet, e ainda foi complementado com imagens de livros, visualização de vídeos até que o aluno se sentisse familiarizado com a produção do artista estudado.

Posteriormente falei de algumas características presentes nas obras de Lautrec, dentre elas umas das principais: a vida boêmia de Paris com dançarinas, bêbados e prostitutas que se tornaram personagens constantes de suas pinturas. E que também o artista foi o primeiro artista gráfico a realizar cartazes anunciando espetáculo de teatro e do Mollin-Rouge. Neste momento foi chamado a atenção para as resoluções artísticas que o artista dava em suas obras a partir da utilização dos elementos visuais tais como cor, linha, mancha, pontos, formas etc. e ainda as temáticas escolhidas por ele que estavam atreladas ao contexto boêmio que era o



que refletia o momento histórico na qual o artista viveu que foi quando a boemia parisiense descobriu o seu auge na vida noturna com shows e espetáculos musicais.

Falei que o boêmio que vive despreocupadamente, que gosta de sair pelas ruas à procura de festas noturnas tem um perfil diferenciado de uma pessoa que gosta de aproveitar a vida noturna. Posteriormente perguntei se ele teria ideia o que era Mollin-Rouge. Devido à resposta negativa do aluno, pesquisamos juntos na Internet que se trata de um cabaré tradicional, símbolo emblemático de Paris e conseqüentemente foi o ambiente onde o artista Lautrec frequentou e conviveu com os personagens de suas obras.

Em seguida, retomei as obras de Lautrec para que o educando visualizasse novamente para contribuir na compreensão. Iniciando por “Moulin Rouge La Goulue”, depois “Cancan”, em seguida “French” e por fim “Jane Avril”, sempre questionando o aluno sobre o que ele conseguiu visualizar nas obras. Por exemplo, na primeira figura ele identificou várias pessoas no fundo, uma mulher dançando e bem na frente um homem fumando e bastantes escritas. Perguntei se esta obra seria um anuncio de show, e o aluno respondeu que sim, porque a dançarina era a mesma do vídeo que havíamos visto anteriormente. Questionei sobre as cores utilizadas na imagem, ele identificou o amarelo, o vermelho, o marrom e o preto, também constatou que o desenho tem contorno.

Durante a análise das obras intercalei uma imagem e um vídeo sobre a dança Can-can, pois Lautrec tem várias obras que retrata as dançarinas desse estilo de dança, que era moda quando o artista frequentava os salões de baile. Ao assistir os vídeos o aluno gostou muito, achando a dança muito animada.

Como proposta de trabalho prático, foi lançado o desafio de o aluno produzir um cartaz para concorrer o concurso do Festival Regional “Nossa Arte da Escola Especial”, deixando claro que, neste caso a ilustração deveria conter os elementos das Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança que seriam as categorias que se apresentariam no concurso. Como forma de incentivo foram dispostas na parede várias imagens dos referidos símbolos.

Para o desenvolvimento das produções foram utilizadas quatro período de três horas, já que o educando é detalhista e paciente e foi representando graficamente com os detalhes que demonstravam o que ele ia tentando explicar oralmente. O material utilizado foi

papel Paraná, e colorindo com as cores que mais chamou a sua atenção nas obras de Lautrec, como se pode observar nas imagens abaixo, figura 1.

Figura 1: Elementos da arte na produção artística do aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na segunda produção, sugeri que o educando pintasse o fundo do papel antes de desenhar para que tivesse uma experiência diferente, adaptei um pincel com uma espuma na ponta para render a pintura e foi usada tinta guache, foi utilizado o secador de cabelos para acelerar a secagem, e depois começar a desenhar. Também falei que teria que desenhar diferente da primeira vez, mas ele fez questão de falar que a bailarina ele manteria, por ela representa a dança e que aparecia constantemente na obra de Lautrec mulheres dançando. É importante salientar que mesmo com a dificuldade que o aluno apresenta em manipular os materiais como os pincéis, lápis e canetas, eles não precisam ser adaptados, como é possível ver na figura 2 abaixo:

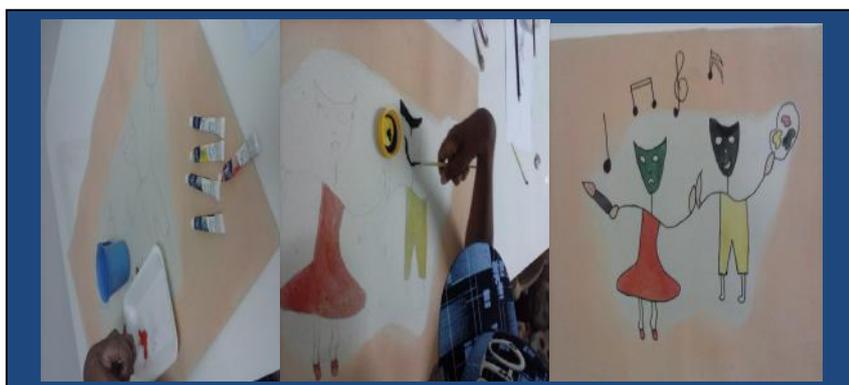
Figura 2: o uso de material adaptado



Fonte: acervo da pesquisadora

Antes do aluno executar a terceira produção artística, perguntei ao educando se ele lembrava que o artista Lautrec pintava suas obras com tinta aquarela, ele respondeu afirmativamente, mas não sabia como era esta tinta. Posteriormente apresentei as tintas aquarela e comentei que esta tinta é à base de água, e que deveria pintar as próximas produções com a tinta aquarela, experienciando este material. Logo no início argumentei que teria que criar uma nova produção, diferente as anteriores. Pensando em destacar um elemento do teatro sugeri que ele usasse a imagem de máscaras no lugar dos rostos das personagens. O resultado as produções é possível ver abaixo na figura 3. Na realidade, percebe-se a presença dos estereótipos culturais pois a pouca referência que o envolvido na pesquisa tem demonstra que limita em muito a produção de outros signos de representação a não ser os já conhecidos e repetidos constantemente no seu meio.

Figura 3: o uso da imagem de máscaras na pintura

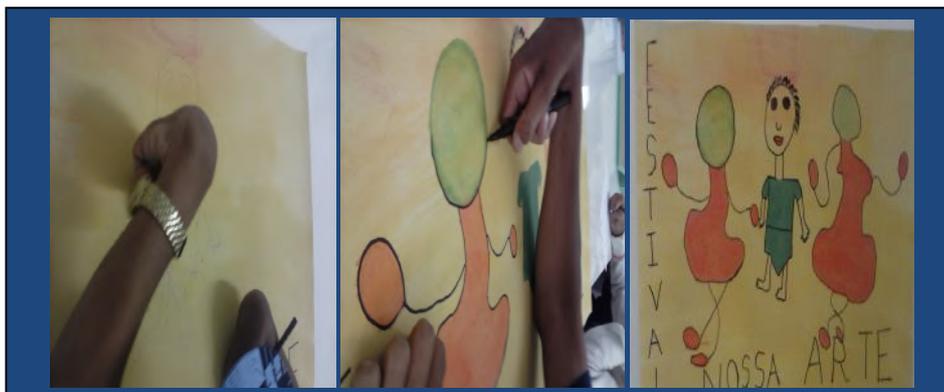


Fonte: Acervo da pesquisadora

Para a quarta e última produção deixei claro que, interferiria em nada, entreguei o papel Paraná e deixei que ele criasse por sua livre vontade. Convidei-o a observar os trabalhos anteriores que estavam expostos na parede da sala. Propus que pensasse em algo diferente dos anteriores. Ao término desta produção solicitei que descrevesse o que ele ilustrou nos seus trabalhos. Então ele descreveu que este trabalho quis mostrar, como o artista Lautrec representava as bailarinas, e também desenhou um homem ao meio delas. Então questionei o porquê daquele homem? O aluno disse que o homem era Torlouse Lautrec, pois apresentava as pernas menores que o normal figura 4.

A produção foi evoluindo e o aluno foi ganhando uma visão global do que poderia representar, obtendo assim novas representações foram focalizando o que havia observado no início na artista de referência. O aluno realizou uma observação mais focalizada elencando um elemento para ser reelaborado em suas produções que foi a bailarina e por ser o elemento chave da obra do artista e o mais próximo ao seu repertório. Ainda por interessante que possa parecer traz a figura do artista e a coloca na obra final como que se autocolocasse como coparticipante de todos este processo. Neste momento se percebe que a autoestima do aluno está elevado pois não esconde a deficiência pessoal e nem a do artista pois o representa com as pernas curtas e tortas. Entende-se ai o refinar da observação do olhar de um aluno que passa por necessidades especiais mais que tem um grande potencial a ser explorado pois sua mente capta as nuances do seu entorno as percebe e que merece ser exploradas externalizadas em qualquer linguagem que o aluno puder expressar.

Figura 4: produção de um cartaz sendo realizada pelo aluno



Fonte: acervo da pesquisadora



Ao observar analisar as produções artísticas do educando percebe-se que ele retratou as quatro linguagens artística da Arte, como Artes Visuais, Música, Arte Cênicas e Dança. Visto que foi orientado que seria importante evidenciar as linguagens artísticas em suas produções, já que deveria criar um anúncio do cartaz para o concurso que teria como tema a Arte.

Porém o objetivo juntamente com a proposta ao educando seria de que o aluno depois de estudar o artista produzisse um cartaz. Assim percebeu-se que o tema das bailarinas ficou recorrente nos seus trabalhos e atribui-se a observação atenta que demonstrou durante o estudo realizado anteriormente sobre a vida e obra de Torlouse Lautrec. E ainda como foi apresentado os cartazes publicados pelo artista, facilitou que o aluno produzisse no mesmo formato um cartaz e apresentasse as informações necessárias que era um cartaz que tivesse o tema sobre a arte ou as artes que foi o que produziu. Por outro lado, o que parece significativo nesta investigação foi a motivação do aluno ao perceber que poderia criar algo pintando, desenhando mesmo tendo dificuldade em segurar os materiais necessários para fazer a atividade. Constatou que Lautrec também tinha deficiência física, mesmo que nas pernas mais curtas, mas sendo uma parte do corpo os membros inferiores e isso tornou-o próximo ao sujeito ou objeto de estudo dando-lhe mais confiança sem preocupação em não conseguir realizar ou de se apresentar no trabalho.

6 CONCLUSÃO

Ao finalizar esse estudo de caso e descrevendo-o como um relato de experiência pode-se observar que as produções realizadas pelo aluno, ao mesmo tempo conseguiram captar a essência das obras de Lautrec, demonstrando isso ao fazer o estudo sobre as obras do artista. Isso sinaliza que as referências que possam ser introduzidas em propostas didático artísticas na educação especial vem a contribuir para com o crescimento do aluno que é carente de informações por desinformação do professor ou por não ter acesso a maiores informações no campo das artes. Percebe-se que neste caso foi acertada a escolha desse



artista para a realização desse estudo de caso, visto que foi possível o educando observar, analisar e evidentemente internalizar as características das obras realizadas pelo artista conhecendo assim o trabalho artísticos desta referência. Confirma-se o que assim como os contemporâneos de Lautrec afirmavam que, ele estava produzindo algo novo, mesmo que em processo ainda elementar. Característica está presente no processo de qualquer aluno do ambiente da educação especial

Pensar que Lautrec como alguém trazendo inovações para a arte, não somente relacionado aos seus cartazes ou ao fato de suas personagens serem figuras da boêmia parisiense, mas ao fato de que ele fazia, com sua forma de ser e de criar, uma provocação à nossa moderna inclusão social, destacando a sua deficiência.

Pode-se afirmar que ao analisar as obras de Lautrec, foi possibilitado que se criasse uma visão diferenciada da deficiência. Proporcionando a todos uma reflexão sobre as deficiências físicas a partir do viés de considerá-las empecilhos para que o indivíduo desenvolva as suas aptidões artísticas. As práticas artísticas podem proporcionar inovações no ensino e que a questão principal desse trabalho era compreender o funcionamento da educação inclusiva na prática cotidiana de uma escola especial, principalmente com o uso das possibilidades que a disciplina de Artes pode proporcionar em casos como este. A prática artística vai sendo internalizada pelo aluno a partir do momento que ele aceita a atividade como algo prazeroso, inusitado, portador de um conhecimento que pode ser divertido que é aplicado de forma lúdica e que permita com que ele se realize a partir da valorização deste como ser humano atuante e capaz de produzir algo por si só.

As iniciativas da área da educação especial integrada ao do ensino da arte ainda possui práticas singulares e tímidas. Entretanto com o passar do tempo os professores estarão compreendendo como estas duas áreas podem produzir resultados cada vez mais significativos se conseguirem observar os seus alunos como seres individuais e portadores de necessidades pessoais, individuais e únicas. Pois cada síndrome tem as suas necessidades e as suas possibilidades basta sabermos encontrá-las.



REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. In: *Novaescola*. São Paulo: Abril. Fev, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>> Acesso em 12 abr. 2015.

ARNOLD, Matthias. **Toulouse-Lautrec – O teatro da vida**. Trad. Casa das Línguas, Lda. Köln: Taschen, 1991.

ARGAN, Giulio. **Arte Moderna na Europa de Hogart a Picasso**. SP: Cia das letras, 1992.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece diretrizes e bases da educação**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasil, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRAZÃO, Arthur. **Hemiplegia: um tipo de paralisia cerebral**. In. *Tua saúde*. 21 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.tuasaude.com/hemiplegia-um-tipo-de-paralisia-cerebral/>> Acesso em 08 jun. 2015.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência. In: *ADVOCACIA PÚBLICA E SOCIEDADE. Direito da pessoa portadora de deficiência*. Ano 1, n 1. 1997. 135-140 p

GARDENAL. In. *MEDICINANET*. Disponível em: <<http://assinantes.medicinanet.com.br/bula/37/gardenal.htm>> Acesso em: 05 jun. 2015.

GONZAGA, M. de F. L. **A informática como suporte no ensino da arte**. Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1999. Disponível em: <http://nupill.ufsc.br/wp-content/uploads/.../literatura_arte_e_tecnologia.pdf> Acesso em: 13 jun. 2015.

MARCHETTI, Pascoal. **Toulouse-Lautrec: o artista dos cabarés**. In *Blog Controvérsia*. 23 out. 2007. Disponível em: <<http://www.controversia.com.br/blog/5327>> Acesso em: 01 out. 2015.

MICHELETTO, Francine Sonni Martins. **ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: RELATO DOS PROFESSORES**. Marília, 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

MOSSOCO, Daniela Zanatto da Silva; LUCINIO, Luana Aparecida; Santos, Rosângela Monteiro dos. **Hemiplegia: uma revisão bibliográfica**. Trabalho apresentado no III Encontro Científico do GEPro: Grupo de Estudo de Produção. *Anais...* Jaú, Brasil, mai. 2013



ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ONU. **Declaração das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em:<http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm> Acesso em: 12 abr. 2015.

OS GRANDES ARTISTAS. **Romantismo e Impressionismo: Degas, Toulouse – Lautrec e Monet**. 2ª ed. V 4. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 76 p.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência**. In. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” set. 2010. Cachoeira-Bahia. **Anais...** Cachoeira: ANPAP. 2010. p. 2269-2283.

VENEZIA, Mike. **Henri de Toulouse-Lautrec**. Trad. CORREA, Mônica Cristina. São Paulo: Moderna, 1997. 32 p.

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>

*Recebido em maio de 2016
Aprovado em setembro de 2016*



ENSINO DA ARTE E INCLUSÃO: RELATOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE ARTES VISUAIS NO COLÉGIO

PEDRO II

ART EDUCATION AND INCLUSION: REPORTS BY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN VISUAL ARTS CLASSES AT THE COLÉGIO

PEDRO II

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016033>

Leila Gross - UFRJ
Monique Andries Nogueira - UFRJ

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado sobre a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de artes do Colégio Pedro II, que por preconizarem não apenas o fazer artístico, mas também a história da arte e a leitura da obra, constituem conteúdo bastante sistematizado. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, que busca identificar as especificidades da intermediação da imagem no Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, incluídos nas turmas comuns. O estudo tem como referências para esta intermediação a descrição de obra de arte segundo Rebel (1996) e Panofsky (1964, 1991), e se utiliza de Franco (2010) para sua respectiva áudio-descrição. Para tanto investigou-se, através da realização de grupos focais com estes alunos, a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, isto é, a compreensão das reproduções através do tato, a memória tátil e a possibilidade de fruição estética, assim como a acessibilidade aos mesmos nas suas variantes bi-, tridimensionais ou interpretações de pinturas em alto-relevo. Como resultado, os participantes demonstraram não apenas aquisição de conhecimento sobre arte, mas também revelaram experiências de fruição estética frente às reproduções das obras, além de valorizarem as próprias criações artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte. Inclusão. Deficiência visual.

ABSTRACT

This article presents part of the doctoral research results on the inclusion of students with visual disabilities in art classes at the Colégio Pedro II. The program content is well systematized and includes art production and also art history and art appreciation. This research is presented as a case study and aims to identify the specificities of mediating access to images in Art Education for students with visual impairments, included in ordinary classes. The references for intermediation and for artwork description are Rebel (1996) and Panofsky (1964, 1991), and Franco (2010) for audiodescription. The study used the method of focal groups with these students, to investigate the use of tactile materials in Art classes, their comprehension of reproductions through touch, their tactile memory enabling a means of aesthetic appreciation, so as to access variations in two and three dimensions or high relief interpretations or paintings. The results showed that the students not only acquired knowledge about Art, but also experienced aesthetic appreciation of reproductions of artworks, besides giving greater value to their own creations.

KEYWORDS: Art Education. Inclusion. Visual impairment.



1 INTRODUÇÃO

Em decorrência de convênio firmado entre o Colégio Pedro II e o Instituto Benjamin Constant¹, ambas instituições federais localizadas na cidade do Rio de Janeiro, alunos com deficiência visual ingressam no Colégio Pedro II, sem necessidade de concurso de admissão, para cursar o Ensino Médio. Trabalhando como professora de Artes Visuais, lecionando para alunos cegos e com baixa visão incluídos nas turmas comuns, foi observado que uma intermediação da imagem eficiente é uma das principais medidas a ser tomada pelos professores para que a inclusão deste grupo de alunos seja bem sucedida.

Entre as disciplinas curriculares que possuem grande carga imagética estão as Artes Visuais. Há necessidade de intermediar imagens através de reproduções táteis de obras de arte, aliadas à respectiva audiodescrição, técnica de acessibilidade para o cinema e teatro, utilizada também para a imagem estática. É realizada ainda a “descrição” das obras, procedimento utilizado nas aulas com alunos com e sem deficiência, para o aprofundamento da percepção dos elementos visuais e da história da arte. Assim, a descrição e a audiodescrição de imagens são trabalhadas conjuntamente, tornando o Ensino da Arte acessível para todos os alunos com e sem deficiência.

A acessibilidade às aulas de Artes Visuais fez com que um dos alunos cegos, no colégio desde o 2º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista para pesquisa intitulada “O Ensino da Arte no Colégio Pedro II” (CARDOSO JR., 2010), desse depoimento significativo sobre sua experiência com a arte:

¹ O Colégio Pedro II é um dos mais tradicionais colégios brasileiros, tendo sido fundado em 1837. Equipara-se aos Institutos federais e conta atualmente com 13 mil alunos, em 14 diferentes campi. O Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual, tendo múltiplas atividades, como, reabilitação, capacitação de profissionais, produção de material especializado, impressos em *braille*, atendimento oftalmológico, além de pesquisa e publicações na área. Possui ainda uma escola que atende crianças com deficiência visual desde a Educação Infantil. Por não oferecer o Ensino Médio, muitos de seus alunos optam por continuarem os estudos no Colégio Pedro II, configurando uma parceria entre essas duas instituições centenárias. Disponível em: <www.ibc.gov.br>. Acesso em: 02.04.2013.



Percebi que era possível fazer arte sem ver o que eu estava fazendo exatamente, pois pensava antes de tudo isso, que a arte era exclusivamente para pessoas que possuem toda a visão. Portanto, passei a acreditar que poderia fazer tudo, mesmo que do meu jeito, sem o uso dos olhos.

Ao se conscientizar sobre suas próprias capacidades, o indivíduo vence preconceitos com relação à inadequação de certas atividades ou áreas do conhecimento, supostamente determinada pela condição socialmente imposta de sua deficiência. Neste sentido, incluir o aluno cego nas aulas de artes, contribui para sua emancipação, tornando-o apto a ampliar sua autonomia num âmbito onde a imagem é preponderante. Ou, nos termos em que Adorno (2000) considerou, fortalecendo o aspecto emancipatório da educação para além do adaptativo, que o manteria atrelado a atividades consideradas pela sociedade como apropriadas para uma pessoa com deficiência visual.

Desta forma, foi realizado este estudo de caso que, sem objetivar a generalização estatística, aprofunda o conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em Artes num determinado contexto, o Ensino Médio do Colégio Pedro II, situado no Campus São Cristóvão III, abordando, especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do Ensino da Arte, a partir da perspectiva emancipatória enunciada por Adorno (idem).

Quanto ao método da pesquisa, foram realizados nos anos de 2013 e 2014 três grupos focais (GATTI, 2012; DIAS, 2000) com alunos com deficiência visual, onde foram abordados o Ensino da Arte, a intermediação de imagens da história da arte, com a respectiva audiodescrição, assim como a adaptação de materiais táteis.

2 O ENSINO DA ARTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No decorrer da história, a educação artística de cegos tem privilegiado a área da Música em detrimento das Artes Visuais. Nas representações pictóricas da cegueira, a Música, como profissão para a pessoa cega, está presente desde a arte da Antiguidade Oriental (BEXTE, 1999; REILY, 2008). Contudo, optou-se por oferecer aos alunos com deficiência visual a possibilidade de frequentar aulas de Artes Visuais.



O Colégio Pedro II trabalha com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1988, 2005, 2009). Esta autora tem valorizado o aspecto cognitivo do Ensino da Arte em oposição ao *laissez-faire* vigente em muitas práticas escolares, se tornando referência em todo o Brasil. Desta forma, as aulas de artes no Colégio Pedro II contemplam o fazer artístico, assim como a contextualização histórica e a leitura dos elementos visuais das obras. É importante observar que não se pretende levantar uma discussão sobre o currículo de artes adotado no Colégio Pedro II. O recorte deste estudo delimita a questão do acesso dos alunos com deficiência visual ao Ensino da Arte no colégio, da forma como este se configura atualmente. Uma estratégia para a análise das imagens é a descrição das mesmas, realizada durante a aula com a participação dos alunos, que interpretam a obra apresentada à medida que descrevem seus elementos. Quando a turma possui um ou mais alunos com deficiência visual há necessidade de apresentação do material tátil durante este processo e, muitas vezes, da respectiva audiodescrição. Isso pode representar um desafio para o professor, já que os alunos cegos precisam de um certo tempo para perceber a prancha tátil, enquanto que os que enxergam são, obviamente, mais rápidos. Dirigir-se exclusivamente aos primeiros, pode tornar a aula entediante para os demais alunos. Uma alternativa é oferecer a mesma imagem em reprodução bidimensional para ser observada pelos que enxergam.

Dependendo do material tátil, o aluno cego não consegue compreender sozinho a imagem, precisando ser orientado através da audiodescrição da mesma, além de sua mão ser “guiada” desde os aspectos mais gerais da imagem (a figura), para os detalhes desta e o fundo. Nesses casos, os alunos que têm visão são estimulados a audiodescrever a imagem, enquanto o professor guia a mão do aluno com deficiência visual sobre a reprodução tátil, mostrando o que vai sendo falado.

É importante esclarecer a diferença entre a audiodescrição e a descrição de uma obra de arte. A descrição de uma imagem para uma pessoa cega difere qualitativamente da descrição da mesma imagem para um indivíduo que enxerga, já que há necessidade de explicitação de elementos que, para este último, são percebidos de forma instantânea. Ao tocar uma reprodução tátil bidimensional da *Monalisa*, por exemplo, é necessário dizer que a parte da prancha que está sendo tocada é o rosto, onde estão os olhos, boca, nariz, etc.; observações desnecessárias para o indivíduo que vê. Essa descrição específica da imagem está no âmbito da audiodescrição:



A audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica criada com o objetivo de tornar materiais como filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV, etc., acessíveis a pessoas com deficiência visual. Ela consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas de modo essencialmente visual não passem despercebidas (SILVA, 2012, p. 285).

Em 1981 foi encenada nos Estados Unidos a primeira peça de teatro com este recurso de acessibilidade. Experiências com a televisão e o cinema vieram a seguir (FRANCO; SILVA, 2010). Historicamente associada à produção audiovisual, a audiodescrição é também a técnica necessária para a acessibilidade de imagens estáticas, como no caso da pintura.

Desta forma, durante as aulas de artes nas turmas que possuem alunos com deficiência visual, o exercício da descrição é associado à audiodescrição. Observar e falar sobre uma obra de arte envolve não apenas a leitura dos elementos visuais, mas também a sua contextualização histórica, social e estilística, sendo atividade destinada à turma toda, enquanto que a audiodescrição é específica para aqueles que têm deficiência visual e, teoricamente, deve se restringir à pura verbalização dos elementos presentes na imagem. Durante a aula, estas duas formas se mesclam espontaneamente e, na prática, as obras são audiodescritas, além de descritas e interpretadas pelos alunos, sendo que a interpretação é realizada também por aqueles que não vêm.

Teóricos do campo da comunicação e da linguística (MATTOSO, 2012; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2011) têm se esforçado no estudo de melhores e mais eficientes modelos de audiodescrição das imagens bidimensionais e estáticas da arte. Estes estudos têm enorme importância para maior acessibilidade de pessoas com deficiência visual a exposições. Vale ressaltar que estas técnicas devem ser associadas às tradicionalmente utilizadas na intermediação de arte para o público que enxerga, já que a simples audiodescrição neste campo, não promove, automaticamente, uma aproximação estética.

As Artes Visuais têm um distanciamento histórico do público não especializado. Espectadores que enxergam, ao deparar-se, por exemplo, com grande parte da produção contemporânea de arte, sentem, muitas vezes, estranhamento, repulsa e até revolta. Os comentários dos alunos diante de tais obras se repetem ao longo dos anos: “Isso aí é arte?”,



“Qualquer criança faz!”, “Alguém paga por isso?”, “Vou virar artista e ficar rico!”. Segundo Nogueira (2013, p. 122):

Por conta de séculos de uma história excludente, a democratização do acesso aos bens culturais ainda está em processo na região (América Latina) (...) a arte, e em especial a contemporânea é usufruída apenas pelas elites culturais, que quase sempre são também as econômicas.

Para tornar esta arte mais acessível, se faz necessária uma retomada histórica às origens da utilização do objeto por Marcel Duchamp, às transformações da noção do belo ao longo do tempo e em diferentes culturas e ao contexto em que tais obras da arte contemporânea foram inicialmente concebidas - a contracultura. Só então é possível construir uma identificação entre tais manifestações libertárias e transgressoras e a própria adolescência, estabelecendo uma aproximação entre ambas. Os alunos cegos têm as mesmas reações frente a tais obras, evidenciando que a audiodescrição, de preferência realizada na presença do material tátil, é o início de um processo maior de intermediação da arte, este último necessário para todos os alunos com ou sem deficiência visual.

Em outras palavras, a audiodescrição possibilita uma primeira percepção da obra, mas, dependendo do que está sendo mostrado, não é garantia de sua compreensão ou fruição estética. Isso ocorre porque a audiodescrição se caracteriza por ser uma tradução em palavras daquilo que é representado na imagem, e não uma reflexão sobre os elementos visuais, iconografia, contexto histórico e estilístico, que fazem parte da descrição propriamente dita. Esta última está ligada à tradição da História da Arte, aos estudos sobre Iconografia desenvolvidos inicialmente por Panofsky (1964, 1991), referentes ao conteúdo do que é representado, e de Wölflin (1989a, 1989b), que analisou as relações formais na arte, entre outros teóricos deste campo.

De acordo com Rebel (1996, p. 9. Tradução nossa) o termo “descrição de imagem” (Bildbeschreibung) se refere à “expressão completa, precisa e consistente do conteúdo e da forma de uma obra de arte: a transformação de sua totalidade visual em declarações orais ou escritas de ordem predominantemente discursiva”². Assim, a percepção de tal

²

Cf.o trecho original: *Unter Bildbeschreibung verstehen wir die hinreichend ausführliche, genaue und folgerichtige Nachformulierung von Inhalt und Form eines Kunstwerks: die Umwandlung seiner*



imagem, tem um maior aprofundamento no que tange ao conteúdo da obra e suas relações formais. O autor observa que, a descrição, largamente utilizada não só por guias em museus, mas na história e crítica de arte, em livros, catálogos de exposições ou numa aula, remete à contextualização da obra em seu tempo, informações sobre sua iconografia, autor, estilo, reflexões sobre suas características plásticas, podendo haver comparação com outras obras correlatas.

Além disso, a descrição de uma obra prevê sua interpretação à luz da vivência dos espectadores sobre o que está sendo representado, buscando uma intimidade com a obra, trazendo-a para a realidade daqueles. Certamente a descrição será realizada de acordo com o público a que se destina e o meio em que é propagada. O vocabulário ou a intensidade das informações precisam ser ajustados ao propósito da descrição e adequados à faixa etária e grau de conhecimento sobre arte dos espectadores. Segundo Rebel (idem), a experiência estética é o fim último da descrição de uma obra de arte.

A descrição de uma imagem é específica dentro de cada área de conhecimento. Panofsky (1964) compara o observador leigo e o historiador de arte frente à descrição de uma iluminura medieval do século X, onde há uma mulher deitada no centro da pintura. O observador leigo diria tratar-se de uma imagem de Maria levitando. O historiador de arte consideraria o fato de a representação espacial medieval não buscar a perspectiva ou a mimese, concluindo que o artista medieval, em acordo com sua estrutura perceptiva, representa Maria deitada sobre a manjedoura, apoiada no chão e não flutuando no ar. Ou seja, cada época tem seu contexto pictórico (que poderia ser chamado estilístico) e que deve ser considerado quando da descrição de uma obra. Segundo Panofsky (idem, p. 193. Tradução nossa): “(...) mesmo a descrição primitiva de uma obra de arte (para repetir nossa terminologia: a revelação do simples fenômeno sensorial) é, na verdade, uma interpretação formal histórica.”³ Em outras palavras: a descrição de imagens (para pessoas cegas ou não) é influenciada por determinações culturais e históricas, já que o próprio ato de ver é influenciado pelo conhecimento prévio do observador.

anschaulichen Totalität in gesprochene oder geschriebene Aussagen von überwiegend diskursiver Ordnung (REBEL, 1996, p. 9).

³ Cf.o trecho original: “(...) schon die primitive Deskription eines Kunstwerks (um unsern Terminus zu wiederholen: die Aufdeckung des blossen Phänomensinns) in Wahrheit eine gestaltungsgeschichtliche Interpretation ist (...). (PANOFSKY, 1960, p. 193).



A descrição de obras de arte remonta à Antiguidade Clássica. Ao traçar seu histórico no Ocidente, Rebel (1996) se reporta à Ekphrasis, termo grego para descrição de obra de arte, concebida como exercício retórico. Seu principal representante foi Filostrato, o Antigo (ca. 190 d.C. a ca. 230 d.C.). Em seus escritos observa-se, além da pura descrição da cena pintada, a fonte de onde a cena foi tirada - a mitologia, criando no espectador o interesse pela pintura, através das histórias que vão sendo contadas:

Filostrato não só traduz, ele também substitui; parafraseia e constitui ao mesmo tempo. Ele abre, orienta, assume a direção, relata, descreve e comenta. Juntamente com as peculiaridades da pintura, ele torna "visível" a sabedoria e a força imagética de sua própria língua (REBEL, 1996, p. 19) ⁴.

As descrições de Filostrato tinham como objetivo o exercício da linguagem, possivelmente a pintura, a qual se refere em seus textos, era imaginária. De fato, a descrição de uma imagem amplia a capacidade de expressão verbal, ou, nas palavras de Rebel, a "força imagética da própria língua". No exercício da descrição e interpretação das obras, os alunos, além de desenvolverem a expressão oral, tornam a percepção visual mais acurada, reparam que aquilo que haviam visto superficialmente só é melhor compreendido a partir de uma observação mais detalhada. Quando são acrescentados os contextos histórico e iconográfico à interpretação dos alunos, a imagem adquire novos sentidos. A percepção se dá, assim, em níveis de complexidade. Além disso, com a presença de alunos com deficiência visual, se estabelece um jogo entre aquele que vê a imagem e a descreve para aquele que não a vê, este último dá um retorno das lacunas do que não está sendo descrito.

Para a intermediação da História da Arte para os alunos com deficiência visual durante as aulas, foi necessária a produção de um acervo, composto de: 1. reproduções táteis bidimensionais; 2. interpretações de pinturas em alto-relevo com modelagem em massa; 3. maquetes de pinturas (interpretações tridimensionais); 4. objetos confeccionados em cerâmica e materiais diversos e 5. cópias e réplicas de esculturas. O acervo exemplifica o conteúdo da disciplina do 1º ano do Ensino Médio (movimento Dadaísta e Arte

⁴

Cf.o trecho original: *Philostrat übersetzt also nicht nur, er ersetzt auch; er paraphrasiert und konstituiert zugleich. Er eröffnet, lenkt, nimmt Regie, berichtet, schildert und kommentiert. Zusammen mit den Besonderheiten des Gemäldes lässt er das Vorgewusste und die Bildkraft der eigenen Sprache "sehen"* (REBEL, 1996, p. 19).



Contemporânea), assim como conceitos básicos dados no Ensino Fundamental (formas abstratas e figurativas, estilizadas e naturalistas, as mudanças na concepção de beleza no decorrer da história e em diferentes culturas e as características da arte tradicional e moderna).

A pesquisa analisou especificamente a representação bidimensional de imagens com texturização de áreas de cor, valorização dos contornos das figuras reproduzidas nos quadros, em contraposição a soluções tridimensionalizadas, como interpretações de pinturas em alto-relevo e escultura.

3 O MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com grupos focais com alunos com deficiência visual que cursaram a disciplina Artes Visuais ministrada na 1ª série do Ensino Médio. Os três grupos focais foram realizados no primeiro semestre, evitando que, pela proximidade do vestibular, realizado na segunda metade do ano, os alunos não dispusessem de tempo para participar da pesquisa. O primeiro grupo focal foi realizado em 2013 contando com duas participantes e os outros dois em 2014, com quatro alunos cada. Ao todo participaram da pesquisa dez alunos, ou seja, quase a totalidade dos alunos com deficiência visual que frequentavam o NAPNE5 em 2014. As variantes consideradas foram: 1. Alunos cegos de nascença, 2. Alunos que ficaram cegos na primeira infância, 3. Alunos que cegaram recentemente, 4. Alunos com baixa visão. Neste último grupo estão apenas os alunos com visão extremamente baixa, já que a questão do acesso à imagem é mais significativa para este grupo, não considerando os alunos com baixa visão aptos à leitura em fonte 14 ou 16.

É importante ressaltar o fato de que sou professora da casa e que vários dos alunos participantes da pesquisa cursaram a disciplina comigo, o que poderia contaminar as

5

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, criado pelo Decreto 7.611/2011, através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), que visa a inserção e o atendimento aos alunos com deficiências nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação (IFEs). Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190&Itemid=164>. Acesso em: 04 jul. 2014.



respostas. Foi fundamental a consciência deste fato durante toda a pesquisa, já que investigar a própria prática pode acarretar entraves. Segundo Goldenberg (2009), a melhor maneira de controlar a possível contaminação dos resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Não se pretendeu na pesquisa uma análise estatística dos fatos pesquisados. Tanto a coleta quanto a análise de dados são postas em termos predominantemente descritivos e não numéricos.

Durante os grupos focais, num primeiro momento, os participantes falaram sobre arte a partir da lembrança dos pontos estudados. Depois foram disponibilizados materiais táteis, buscando estabelecer critérios para identificação da qualidade das reproduções bi ou tridimensionais, em alto-relevo ou em papel cartão.

As gírias e expressões usadas pelos participantes foram mantidas na intenção de preservar o caráter espontâneo do discurso oral, assim como os termos “DV” (sigla de “deficiente visual”), “não vidente”, usados pelos alunos ao se referirem a si próprios, e “vidente”, para se reportarem a pessoas sem deficiência visual. Os nomes dos alunos são fictícios, foram combinados com os mesmos no dia do grupo focal, a fim de resguardar suas identidades.

A análise dos dados foi organizada a partir das perguntas disparadoras, alguns tópicos são expostos a seguir.

4 ENSINO DA ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao serem questionados sobre o Ensino da Arte em escolas que frequentaram antes do Colégio Pedro II, os alunos confirmaram que, tradicionalmente, esta disciplina não tem sido considerada adequada para alunos com deficiência visual. As alunas incluídas em escola comum eram, de certa forma, dispensadas das aulas e os que estudaram na escola especial não tiveram esta matéria durante o segundo segmento do Ensino Fundamental. Os alunos oriundos do Instituto Benjamin Constant (IBC) afirmaram que na escola especial o Ensino da



Arte se concentra na área da música, ressaltando as diferenças de abordagem das duas instituições com relação à arte na escola:

[Tatiana]: Educação Artística do Benjamin era diferente.
[Leonardo]: Era diferente do que eu aprendi aqui.
[Tatiana]: Não era Artes Visuais. Tinha apostila, falava dos...
[Leonardo]: Barroco, essas coisas...
[Tatiana]: Barroco, Classicismo...
[Wando]: Corpo. Parte corporal também.
[Entrevistadora]: Como?
[Wando]: Parte corporal também, mexer com o corpo.
[Leonardo]: É percussão corporal, que ele está dizendo.
[Entrevistadora]: Expressão?
[Leonardo]: Não. Percussão. Bater no corpo...
Entrevistadora]: Ah! Era mais música?
[Leonardo]: Era mais música, levava mais pro lado da música.
[Entrevistadora]: E mesmo Barroco e Classicismo era na música?
[Leonardo]: Não, aí falava dos autores de lá...
[Tatiana]: Mas da música...
[Entrevistadora]: Da música, né?
[Leonardo]: É, tudo levado pra música.

A nomenclatura Educação Artística, citada pelos alunos, pode englobar qualquer área das artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No caso do IBC ela é utilizada referindo-se à Música. E mesmo a “percussão corporal” remete à Música e não à expressão corporal, como eu havia inicialmente compreendido. A tendência em evitar a disciplina subsiste não apenas na escola especial. Uma das alunas relata sua experiência com a arte na escola comum:

[Marina]: A gente estudava mais teoria, né? Eu não... tinham pinturas, eu lembro que no sexto ano a gente estudou Arte Egípcia, Arte Barroca, Arte Bizantina, um pouco da teoria, bem básico das pinturas, realmente. Não era uma... não era realmente uma matéria muito aprofundada. Eu fui ter mais aprofundamento no primeiro ano do Ensino Médio mesmo.

[Entrevistadora]: E tinha parte prática no outro colégio? Você pintava, desenhava?
[Marina]: Tinha, só pintar, desenhar, né? Era muito baseada em livro. Lia o livro, mostrava as figuras no livro, não tinha muita coisa de pintar e desenhar, não tinha muito, não.
[Entrevistadora]: Não tinha essa parte, é?
[Marina]: Tinha só um pouco. Tinha assim, uma questão na prova pra pintar, coisas assim.
[Entrevistadora]: E você fazia essa questão?



[Marina]: Não, eu... às vezes a questão não era... era cortada pra mim, né? Substituíam por outra coisa teórica, coisas assim.

É possível observar através deste depoimento, que a percepção da inadequação do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual se mantém bastante presente nesta escola particular, onde havia uma substituição da parte prática por teórica. A questão do acesso às aulas de Artes Visuais é abordada, ainda, no depoimento a seguir:

[Stefani]: Eu fiquei sabendo que há uns anos atrás, nós, alunos DV's, nós éramos dispensados de Artes Visuais, que a gente só ficava os dois semestres com a Música. Foi o que eu ouvi falar. E na minha série tinha. “Vamos pra aula de Artes Visuais?” Eu olhava... Artes Visuais... e eu sou deficiente visual! Quê que vai ser de mim? Será que o professor... Quê que ele vai fazer comigo?

Percebe-se, nesta fala de Stefani, apreensão sobre uma disciplina, que, até no nome, se refere a sua deficiência. A nomenclatura Artes Visuais é relativamente nova. O Ensino da Arte, nos últimos vinte anos, teve outros nomes, como Educação Artística e Artes Plásticas.

A expressão Educação Artística surge a partir da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerada como “atividade educativa” e não como disciplina. Caiu em desuso por pressão dos professores. O termo “educação” desvalorizava a arte enquanto conteúdo autônomo na escola, já que outras disciplinas eram designadas apenas pelo seu nome (Matemática, Geografia...).

A Lei nº 9.394/96 instituiu o termo Ensino da Arte. A escola que possuísse professores de diferentes áreas (Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro) denominava a disciplina de forma específica. Assim, a nomenclatura Artes Plásticas passou a ser usada. Porém, com o tempo, acabou se tornando restrita. Com a crescente utilização de novas mídias em instalações e vídeo instalações, a palavra “plástica”, que se identificava com a pintura e a escultura, foi substituída por “visual”, expressão que abrange as novas tendências da Arte Contemporânea. Porém, de fato, a nomenclatura Artes Visuais pode reforçar o sentimento de possível exclusão por parte de alunos com deficiência visual. As práticas excludentes, que consideram irrelevante o Ensino da Arte na educação de alunos com deficiência visual, não condizem com a opinião dos mesmos sobre a experiência que tiveram no Ensino Médio do



Colégio Pedro II. Todos a consideraram válida, divergindo quanto ao motivo desta importância, como se observa no seguinte diálogo:

[Entrevistadora]: O que vocês estudaram de Artes Visuais – já tem dois anos, né, que foi na primeira série - foi importante ter estudado Artes Visuais aqui no Pedro II?

[Tatiana]: Acho que foi legal pra...

[Camila]: Foi.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Camila]: Porque vestibular não perdoa, né?

[Entrevistadora]: Você acha que cai no vestibular?

[Camila]: Ah, cai...

[Entrevistadora]: Vocês já viram o ENEM, né?

[Camila]: Já.

[Entrevistadora]: E você, Tatiana, ia falar alguma coisa?

[Tatiana]: Ah, eu acho que tudo tem a sua importância. Achei legal a experiência pra ver como que a turma tinha aula de Artes Visuais. A gente teve alguns materiais táteis pra entender. Foi bem legal a experiência.

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons, bem legal.

[Entrevistadora]: O quê?

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons também os materiais.

No primeiro trecho sublinhado observa-se a preocupação com o aspecto informativo, que aparece na fala da aluna Camila, citando o vestibular como fator de validade para o Ensino da Arte. O tema da exclusão das aulas de artes é, de certa forma, abordado por Tatiana. A frase em destaque revela uma possível curiosidade despertada por uma matéria de teor visual, que não havia sido oportunizada no Ensino Fundamental. O fato de não poder participar de determinada disciplina, pode provocar uma cisão na turma, formada por alunos que enxergam e para os quais a escola oferece todos os conteúdos, e os alunos excluídos de determinadas disciplinas por não enxergarem.

Ao se referir à importância do Ensino da Arte, Marina também cita o vestibular, mas não o coloca em primeiro lugar:

[Marina]: Foi, foi muito importante! Artes Visuais... eu tive um pouco disso no ENEM e é principalmente pra vida. É muito legal você ouvir o nome de um pintor e saber o que ele fez, qual a importância dele, no dia a dia mesmo, ah, eu sei que ele fez isso, eu sei que ele fez aquilo, já vi uma pintura dele assim e tal. É legal, muito legal.



Marina aborda uma questão central nesta pesquisa: o acesso a bens culturais, a informações advindas destes, que promovem sua inserção em determinado assunto, do qual estaria excluída, caso não tivesse oportunidade de aprofundamento na área. Outra aluna também se refere a uma ampliação de seu universo cultural, quando chama atenção para a interdisciplinaridade de Artes com Literatura:

[Taís]: (...) É importante para o conhecimento e também porque a Literatura também envolve alguma coisa de Artes. Então, estudando Artes a gente já tem uma base, sentindo, né, os materiais, a gente pode ter uma base pra entender melhor Literatura que nós estudamos. Principalmente o terceiro ano pega bastante a parte de Artes que estudamos aqui.

Desta forma, Taís percebe que “sentindo” os materiais táteis pode ter uma noção sobre as Artes Visuais, potencializando interfaces com outras áreas do conhecimento.

5 MEMÓRIA TÁTIL E APRECIÇÃO ESTÉTICA: OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS REPRODUÇÕES TÁTEIS DE OBRAS DE ARTE

Em vários momentos dos três Grupos Focais, alguns alunos, ao dissertarem sobre arte, foram bastante específicos em suas falas, revelando uma excelente capacidade de memória envolvendo os temas, artistas e movimentos estudados. A aquisição de vocabulário específico da área fica patente no trecho a seguir:

[Entrevistadora]: Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê?

[Maria]: Eu acho que foi legal pra conhecer mesmo, não imaginava que era daquele jeito, tipo, as evoluções. Como é que foi... (como é que é a palavra?) foi se desenvolvendo... tipo, desde o naturalismo, como é que foi indo, como é que foi mudando, se transformando, as artes, as pessoas... Bem bacana.

Maria cita o naturalismo na arte e suas transformações, ou seja, o processo de estilização. Outros exemplos do conhecimento dos alunos sobre o tema foram coletados nos demais grupos focais, como é possível conferir no diálogo abaixo:

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Pâmela]: Eu lembro daquele vaso. Aquele vaso (risos).

[Stefani]: O mictório, é do Marcel... é... “A Fonte”.

[Pâmela]: O mictório...
[Rogério]: É “A Fonte”, que ele chamou de “Fonte” dando uma zombada.
[Stefani]: Tem aquela do Piero Manzoni.
[Entrevistadora]: Isso.
[Stefani]: (risos)
[Rogério]: E aquela cadeira com a roda?
[Stefani]: Ah, é! Também aquela do Marcel Duchamp. A do Andy Warhol, a “Monalisa”. “Monalisa”?
[Pâmela]: Eu também lembro da “Monalisa”. E tem uma outra também aquela que era... eu não sei, era um que ele era todo desigual, tinha um pé muito grande, a cabeça pequenininha...
[Stefani]: Tarsila do Amaral! “Abaporu”, que saudade! Tem um também que era uma figura naturalista, eu esqueci de quem é. É aquela do homem com um cigarro na mão, muito legal, muito bem representado.
[Rogério]: Que estava picando fumo?
[Pâmela]: É, picando fumo! É mesmo!
[Stefani]: Que quando eu olhei eu disse que quem fez era uma pessoa muito nerd! (risos)
[Pâmela]: Ah, ele ficou perfeito aquele boneco ali, ficou muito, muito perfeito, muito igual à figura.

Os alunos falam sobre as obras, expressando entusiasmo e até saudade. Os artistas citados neste trecho foram: Piero Manzoni, Marcel Duchamp, Andy Warhol, Tarsila do Amaral; e as obras mencionadas: “A Fonte”, “Roda de Bicicleta”, “Monalisa” (de Duchamp), “Abaporu” e “Caipira Picando Fumo”.

Em todos os grupos focais ficou demonstrado que a memória tátil perdura. As alunas do primeiro grupo focal cursaram a disciplina em 2011, ou seja, há dois anos da realização da entrevista e se lembravam de obras e nomes de artistas:

[Maria]: Eu lembro do... lembro agora do, da... caramba! “A Fonte”.
[Taís]: Ah, é! “A Fonte”. (...)
[Entrevistadora]: (...) E vocês lembram de algum movimento artístico ou de algum artista?
[Maria]: De algum artista. Sempre me vem na cabeça é o Marcel... Como é que é o nome? Du... Esqueci o sobrenome dele. Que pintou o...
[Taís]: Du...
[Entrevistadora]: Isso mesmo.
[Maria]: Marcel Duchamp! (risos)
[Taís]: Teve o Van Gogh também.
[Entrevistadora]: Muito bem, Van Gogh, ãham.
[Maria]: Ah! Artistas, tipo, sei lá, Picasso!... Monet!
[Taís]: É, Monet! Isso, exatamente. (risos). Eu lembro desse do CCBB. (...)



Marcel Duchamp, Picasso, Van Gogh e Monet são os artistas elencados, estes últimos, associados à exposição “Impressionismo: Paris e a Modernidade”, visitada em 2012 no Centro Cultural Banco do Brasil. Quanto a expressões contemporâneas de arte, os alunos se lembraram de várias obras:

[Entrevistadora]: (...) Vocês lembram da Arte Contemporânea, alguma expressão artística contemporânea?
[Stefani]: “Panela de Pressão”?
[Entrevistadora]: Ah, aquilo ali era.
[Rogério]: Ah, eu não lembro não.
[Stefani]: Da época da Ditadura.
[Pâmela]: Eu acho que eu não conheço essa “Panela de Pressão” não, hein!
[Stefani]: Não, gente? Minha memória tá melhor que a de vocês (risos). É, deixa eu ver... uma de Arte Contemporânea... Ai, tinha tanto, tinha.. Ah, e as vídeo instalações eram o quê?
[Entrevistadora]: Isso!
[Stefani]: Vídeo instalação.
[Pâmela]: Isso eu lembro.
[Rogério]: Ah.
[Pâmela]: A da “Marilyn”, era isso?
[Entrevistadora]: Isso!
[Pâmela]: Ah, legal.
[Rogério]: A gente até ia fazer uma no fim do ano, no percurso, mas não deu tempo, né?
[Entrevistadora]: Foi.
[Stefani]: Eu achava legal aquelas figuras, por exemplo, tinha aquela do sorvete, o sorvete gigante assim! E o legal é que mexe muito com a nossa imaginação. É muito legal. Tinha mais o quê? A vídeo instalação, instalação... tinha aquela como se fosse uma torre cheia de rádio de comunicação e cada um dizendo uma língua... Tinha... ah, não sei!

São citados objetos como a “Panela de Pressão”, de Cláudio Tozzi, realizada durante a ditadura militar no Brasil, a instalação “Babel” de Cildo Meireles, mencionada por Stefani, e obras Pop, como a serigrafia de Marilyn Monroe ou o grande sorvete de Claes Oldenburg, intitulado “Cone Caiu”.

É importante ressaltar que todas estas perguntas foram feitas sem a presença dos materiais táteis, o que redimensiona as respostas dadas. Não há dúvida que o conteúdo da disciplina é compreendido pelos alunos com deficiência visual, que, além disso, conferem juízo estético às obras estudadas e aos próprios materiais. Os depoimentos a seguir se referem à interpretação tátil da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., expressando critérios de apreciação estética:



[Maria]: Eu lembro do bonequinho, como é que é? “Picando fumo”... como é que era? Cara, caramba, adorei esse!

[Taís]: O caipira.

[Maria]: O caipira, isso. (risos) Cara, adorei aquele bonequinho. Deixa lembrar.

[Entrevistadora]: Como é que era o “Caipira picando fumo”, consegue descrever?

[Maria]: Era um bonequinho tão bonitinho (risos) ele tava sentado num banquinho, aí tinha um negocinho, era o fumo na mão dele, e ele tava cortando, picando.

[Taís]: É, era bonitinho.

Como ainda não havia sido disponibilizada a representação tátil da obra em questão, Maria descreve o Caipira apenas através do recurso da memória. Observa-se que os comentários são dirigidos ao material tátil e não à pintura. Os autores Carijó, Magalhães e Almeida (2010) abordam a dificuldade em se propiciar a experiência estética através de maquetes que traduzem as imagens bidimensionais da pintura. Este fato não ficou comprovado, já que o “bonequinho” representativo do “Caipira Picando Fumo” é uma interpretação tridimensional da pintura de Almeida Júnior e foi alvo de apreciação por parte das alunas. Porém, ao que parece, a maquete ganhou independência com relação à pintura, que, provavelmente, não seria avaliada como “um bonequinho bonitinho” pela maioria dos espectadores que enxergam.

Para avaliar a possibilidade de fruição estética vivenciada com as reproduções táteis, as mesmas foram disponibilizadas durante os grupos focais. Marina, ao observar tatilmente as reproduções do “Caipira” e “Abaporu”, se refere às mesmas de forma semelhante:

[Marina]: É, esse é o homem (risos) eu achei tão fofinho. Eu já fiz até representação dele também que você pediu pra fazer. Muito fofo. Uma releitura dele.

[Entrevistadora]: Agora esse aqui que você também fez uma representação dele. Eu vou te dar... Lembra desse?

[Marina]: Esse é o Abaporu, né?

[Entrevistadora]: Esse é o Abaporu.

[Marina]: Eu lembro bem. É uma imagem que ficou bem gravada na minha mente.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Marina]: Não sei, acho que é uma imagem tão diferente, sei lá, é uma figura tão diferente.

Marina cita releituras realizadas por ela destes materiais durante as aulas de artes. Provavelmente a experiência com a obra adquire maior proximidade através da interpretação, não apenas verbal, mas plástica da mesma, tornando-a mais significativa. A aluna diz que o “Abaporu” ficou gravado em sua mente, pelo fato de ser esta “figura tão diferente”, de serem suas formas surpreendentes. Se contrapondo à constância da percepção rotineira, a arte promove a experiência do inusitado, do insólito, do estranhamento frente ao desconhecido. Da maneira como Marina se refere às releituras realizadas das obras em questão e sua relação com as formas inéditas do “Abaporu”, conclui-se que tais reações ocorrem de forma semelhante às pessoas que enxergam. Ou seja, ter acesso às obras citadas através do tato e expressá-las tridimensionalmente, tem equivalência com interagir com as referidas imagens através da visão, estando o aluno cego submetido aos mesmos fenômenos que aquele que enxerga.

Em um dos grupos focais surgiu o seguinte diálogo durante a observação das reproduções táteis:

[Entrevistadora]: (...) Vocês gostam de alguma dessas? Ah, isso é bonito, isso é interessante... Qual que vocês gostam mais? Ou é indiferente?

[Taís]: Não, não é indiferente.

[Maria]: Não, não é indiferente não. Eu gosto... dessas que eu vi, eu gostei da Caça.

[Entrevistadora]: ãham, a Diana.

[Maria]: Deixa eu pensar.

[Taís]: Essa daqui...

[Entrevistadora]: Essa é uma estrutura africana.

[Taís]: Qual?

[Maria]: A da Barbie.

[Taís]: Ah, da Barbie (risos) eu falei que era magrinha (risos).

[Maria]: Ah, não sei, mas não é indiferente, entendeu? Eu acho bacana, eu gosto.

[Taís]: E a dos quadros também, que tá em cartão, em alto-relevo também.

[Maria]: ãham! Eu gosto também.

[Entrevistadora]: É da Pop Art, lembra?

[Taís]: Ah, é, Pop Art!

[Maria]: É sério, poderia ficar aqui vendo... Veria, veria, veria. Sério, eu achei legal, essa...

[Entrevistadora]: Você gosta também?

[Taís]: Eu gosto.

As alunas fazem associação de uma escultura africana, de formas extremamente afinadas, com a boneca Barbie, buscando referências imagéticas para as peças mostradas.



Ambas valorizam esteticamente não só materiais tridimensionais, mas também os bidimensionais, como a reprodução de Marilyn, mais difícil de ser compreendida sem audiodescrição. Ou seja, a facilidade de compreensão não interfere no juízo de gosto.

Vale ressaltar o quanto a observação das reproduções táteis demonstra ser prazerosa. Em diversos momentos durante a mostragem dos materiais táteis, os alunos se divertiam, comentando o que percebiam. No terceiro grupo focal, Pâmela, que tem baixa visão, fazia a audiodescrição, enquanto Stefani percebia tatilmente a interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu”, de Tarsila do Amaral:

[Stefani]: A Pâmela é uma ótima descritora (risos). Ah, nossa!
[Rogério]: Que maneiro, que maneiro.
[Stefani]: Minha filha, você é deformada. O pé é grandão. Isso aqui é o quê? Isso é um olho?
[Entrevistadora]: É o sol.
[Stefani]: Ah! (risos)
[Pâmela]: A cabeça é pequenininha pra cá. Olha a cabeça.
[Stefani]: Ah, desculpa. Ih, saiu.
[Entrevistadora]: Não, é assim mesmo.
[Stefani]: Gente, cadê a cabeça?
[Pâmela]: Tá escondidinha.
[Entrevistadora]: Tá aqui.
[Stefani]: Ah, pensei que ela tinha nascido assim. Isso é um sol. E isso aqui?
[Entrevistadora]: É um cacto, uma planta.

Nota-se pelas falas dos alunos, que o observar e comentar sobre as obras através dos materiais táteis, se configura numa experiência lúdica. Alguns depoimentos destacam a inclusão destes materiais na aula de artes e a reação da turma frente a eles:

[Rogério]: Bom, eu achei legal até pela diversidade dos materiais táteis que aqui possui. Então eu achei muito legal porque a professora de artes também se preocupa muito com o material, se os deficientes visuais estão conseguindo acompanhar e tal e eu achei legal justamente por conseguir incluir a gente. A mesma coisa que a turma está vendo na apostila é a mesma coisa que tá sendo mostrada pra gente em desenho tátil. Então, por mim eu achei bem legal.
[Pâmela]: Eu também gostei. As mesmas coisas que a turma tinha, a gente também tinha. Inclusive, acho que a turma gostava mais do nosso do que do deles. Eles ficavam: “Ah, deixa eu ver, deixa eu pegar. Olha, aqui tem uma curvinha!” Porque tem coisas que na imagem você não repara e ele na sua mão você vai reparar automaticamente, logo que você colocar a mão você vai reparar. E eu acho que é isso, o material que tinha disponibilizado era bom, a professora sabia como trabalhar com ele, com esse material e sempre com aquela coisa: “Você tá entendendo? Você não



tá entendendo?” Sempre com aquela coisa: “Não? Olha, é um filme mas eu vou sentar com você e vou descrever o filme todinho”. Acho que isso é legal.

Destaca-se o comentário quanto aos alunos que enxergam, que também apreciam perceber tatilmente as reproduções das obras. Pâmela se refere também à audiodescrição de filme passado durante a aula. A audiodescrição dos materiais táteis é também considerada num depoimento que envolve a iconografia mitológica. Uma das alunas procura se lembrar de um episódio protagonizado por Diana, Deusa da Caça, ao tocar numa miniatura da escultura que a representa. À medida que toca as diferentes partes da peça, ela procura identificá-las:

[Maria]: É, num rabo de cavalo. Ai, tem alguma coisa aqui... não, espera aí. Isso aqui é a mão dela segurando alguma coisa pra trás.

[Entrevistadora]: Isso.

[Maria]: Ah, eu lembro que é um saco, não é um saco?

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: Eu lembro da descrição de alguém. Alguém me falou isso quando eu vi lá no...

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: E aqui é um bichinho agora, que eu não lembro... não me lembro.

A descrição de uma obra da Antiguidade envolve também a sua iconografia, ou seja, as histórias veiculadas. Tais narrativas se constituem em um dos aspectos da intermediação da arte e passam a fazer parte dos conteúdos relacionados a ela. O trecho sublinhado demonstra que Maria recorre à memória auditiva para se lembrar da bolsa que Diana traz consigo, carregando suas flechas. Os significados conferidos aos atributos que acompanham a personagem, servem para identificá-la e são importantes referências sobre a mesma, compondo um repertório de conteúdos relacionados a ela. Tais significados fazem parte do processo de atribuir sentidos à obra em questão e, assim como ocorre com a pessoa que enxerga, que busca se lembrar da descrição da obra, do momento em que os detalhes iconográficos foram veiculados, Maria se reporta à audiodescrição. Sobre a mesma escultura outras observações foram feitas em outro grupo focal:

[Leonardo]: Ah, essa é a deusa lá... qual é o nome dela? Esqueci... não....

[Entrevistadora]: É isso mesmo.

[Leonardo]: É ela mesma aquela que tomava banho no rio? Que transformava a pessoa em... num bicho que ela... fica aqui do lado.

[Entrevistadora]: Isso, isso!
[Leonardo]: Eu não sei qual era o bicho. Era um carneiro? Eu não lembro. Qual era o bicho?
[Entrevistadora]: Era um cervo, não era?
[Leonardo]: Era um cervo, isso.
[Entrevistadora]: Muito bem.
[Leonardo]: Esse é legal. Eu lembro, vi duas vezes (risos).
[Wando]: (inaudível).
[Leonardo]: Ele falou o nome baixinho (risos)... Diana.
[Tatiana]: Eu lembro... Acho que foi uma das primeiras.
[Leonardo]: É foi uma das primeiras esculturas que a gente viu.
[Tatiana]: É. Se não foi a primeira.
[Entrevistadora]: Exatamente.
[Camila]: Foi a primeira, eu acho. Diana.

A escultura grega suscita duas demandas absolutamente interligadas: compreender as formas representadas e relacioná-las à sua iconografia. Como aconteceu com Maria, a partir da observação da reprodução, os alunos aos poucos se lembraram dos seus significados até chegar ao nome da personagem representada.

Com relação ao reconhecimento das formas, o material tridimensional oferece maior facilidade para a pessoa cega. Em contraposição, há maior dificuldade em reconhecer materiais bidimensionais, como se evidencia no diálogo abaixo, durante a observação da serigrafia de Marilyn Monroe. Pâmela, que tem baixa visão, ajuda Stefani, descrevendo e guiando sua mão sobre a prancha:

[Stefani]: Esse aqui é o Andy Warhol...
[Entrevistadora]: Esse é o Andy Warhol, isso mesmo!
[Stefani]: Esse caiu na minha prova. Isso aqui... isso é uma boca?
[Pâmela]: É. Calma aí, depende. O que estava nessa mão aqui é uma boca, na outra mão, não é não.
[Stefani]: É (risos) E, mas cadê? Aqui...
[Entrevistadora]: A boca é aqui, olha.
[Pâmela]: Aqui é o nariz...
[Stefani]: Gente, eu estou cega da mão. Cadê?
[Pâmela]: Pô, aí é triste, né, do olho, da mão...
[Stefani]: (risos).
[Pâmela]: Pelo menos escuta.
[Stefani]: Isso aqui é um olho? Não... Não! Isso aqui... Ai, que mico, gente! Isso é o quê?
[Entrevistadora]: É o cabelo.
[Stefani]: Cabelo, é?
[Entrevistadora]: Os olhos estão aqui.
[Pâmela]: Ela é loira mesmo?
[Entrevistadora]: É.



Observa-se que Stefani fica bastante perdida ao manusear a prancha. Este material tátil foi realizado em papel cartão, com contornos realçados com tinta relevo, mantendo as cores e o espaço chapado da obra original.

Em contato com a mesma reprodução, os alunos do segundo grupo focal não tiveram dificuldades em sua compreensão:

[Leonardo]: Ah, Monalisa! Oh, Monalisa o quê! Marilyn Monroe! Legal. Eu lembro dela.
[Entrevistadora]: E essa reprodução bidimensional, é mais difícil ou é mais fácil?
[Wando]: Qual, esse aqui?
[Camila]: Difícil não é não, mas tridimensional é melhor.
[Leonardo]: Consegue ver os detalhes dos olhos?
[Wando]: Consigo.
[Leonardo]: Então. Onde é que é a boca dela? Aí, ó!
[Entrevistadora]: Dá pra perceber aonde que é?
[Wando]: Com o olho dá.
[Leonardo]: Ele tá olhando! Esperto. (risos)
[Wando]: Olhando mais ou menos... esse aqui é mais... sei lá.
[Entrevistadora]: Você consegue perceber enxergando?
[Wando]: ãham.
[Leonardo]: Mas eu acho, professora, que ele é mais visível do que tátil, esse daí.
[Entrevistadora]: Por causa das cores, né?
[Leonardo]: Mais visual, quer dizer.

Leonardo tem perda progressiva da visão e consegue enxergar vultos. Wando é usuário de braille, mas tem resquícios de visão e revela que o material tátil, bastante colorido, é identificado com os olhos. Leonardo conclui que a reprodução de “Marilyn”, “é mais visível do que tátil”. De fato, as formas são coloridas com cores vivas e contrastantes, típicas do movimento Pop Art.

A confecção deste material foi feita a partir de fotocópias da obra em questão. Um procedimento bastante simples, tendo como base uma reprodução colorida de toda a pintura como fundo, onde foi colada uma outra fotocópia da figura principal, no caso, o rosto de Marilyn, recortado e colado sobre papel cartão, de forma que sua silhueta fica mais alta que o fundo. Os contornos do rosto, cabelo, assim como os olhos e boca foram ressaltados com tinta relevo. Assim, a prancha não é totalmente plana, suas formas apresentam diferenças de espessura.



No primeiro grupo focal, Maria, que é cega, apresenta dificuldades em compreender esta mesma imagem:

[Entrevistadora]: Esse é mais difícil então, né? Pra vocês perceberem?
[Maria]: Esse é, porque aquele eu percebi por causa da cabeça que tava redonda. Essa cabeça não tá redonda.
[Entrevistadora]: É verdade.
[Maria]: Meio...
[Taís]: É, mas tem o cabelo aí.
[Maria]: Mas eu não perceberia que é o cabelo aí...
[Taís]: Não?
[Maria]: Não. Eu sei que é uma pessoa porque você falou, mas... é difícil.
[Taís]: É só a cabeça da pessoa.
[Maria]: Sério que isso aqui tudo é só a cabeça?
[Taís]: É só a cabeça.
[Maria]: Ai, caramba! Eu achei que fosse a cabeça e o corpo todo!
[Taís]: Não, não, só a cabeça. Ali só o cabelo.
[Maria]: Não, o que...
[Taís]: Isso aqui é o início do pescoço, oh...
[Maria]: Caraca!
[Taís]: Aqui, olha a boca, ó.
[Maria]: Nossa, achei que fosse o corpo todo da pessoa.
[Entrevistadora]: Entendi, não achou que era um retrato só de rosto, né?
[Maria]: É.

Taís tem baixa visão e guia a mão de Maria sobre a prancha. Como Maria não dispõe da visão para distinguir as cores fortes definindo o cabelo e o rosto, tem maior dificuldade em compreender que o retrato é um close-up, ou seja, mostra apenas o rosto de Marilyn Monroe, o que confirma a observação anterior de Leonardo sobre este material: “ele é mais visível do que tátil”.

Apesar da maior dificuldade em compreensão da imagem bidimensional pelo tato, os alunos consideram esses materiais importantes. Ao comparar as interpretações táteis das pinturas “Caipira Picando Fumo” e “Abaporu”, Marina comenta:

[Entrevistadora]: Você acha que quando a reprodução é tridimensional, uma esculturazinha como a do homem picando fumo, é mais fácil de ser entendido?
[Marina]: Do que, por exemplo, o Abaporu?
[Entrevistadora]: O Abaporu tá num alto-relevo.
[Marina]: E aquele dali tá tridimensional.
[Entrevistadora]: É.
[Marina]: Com certeza. Eu acho tridimensional melhor.
[Entrevistadora]: É mais fácil?
[Marina]: Acho.

(...)

[Entrevistadora]: O Abaporu você acha que é mais difícil de entender...

[Marina]: Sim.

[Entrevistadora]: Mas o que você acha mais interessante? Ele é interessante? É válido fazer reproduções também que sejam em alto-relevo?

[Marina]: Assim, eu acho que tem uma contradição aí, porque o Abaporu dessa forma, meio bidimensional, meio em alto-relevo, ele mostra exatamente como os outros veem, entendeu? Então eu vou ter a mesma representação. Mas eu acho que se tivesse, por exemplo, o homem sentado, o Caipira aqui sentado, se fosse bidimensional eu acho que não ficaria tão, vamos dizer, entendível, tão legível quanto ele é agora tridimensional.

No trecho sublinhado nota-se que Marina chama atenção para a fidedignidade do material tátil com o original. A reprodução de uma pintura deve mostrar “exatamente como os outros veem”, ou seja, manter seu caráter bidimensional. E aí se observa a contradição mencionada pela aluna: para a pessoa cega, uma imagem representada numa prancha é mais difícil de ser identificada do que a sua maquete. Isso ocorre justamente porque a pessoa que não enxerga não tem o hábito de se deparar com representações no espaço plano, tão corriqueiras para o indivíduo que vê. Porém, entrar em contato com uma pintura é se arriscar na dimensão plana e nos seus artifícios para representar ou negar a espacialidade, construindo ambientes desconhecidos para a pessoa com cegueira congênita ou adquirida na primeira infância.

Marina, ao observar a prancha bidimensional representando “Marilyn”, comenta:

[Marina]: Eu sei que é uma pessoa, né? Um rosto.

[Entrevistadora]: Você já falou nela hoje.

[Marina]: É a Marilyn Monroe?

[Entrevistadora]: É!

[Marina]: Ah é, ela mesma.

[Entrevistadora]: Essa daí é bidimensional, ela não tá em alto-relevo.

[Marina]: Essa eu acho que não precisa ser, por exemplo, tridimensional porque ela só tem a imagem do rosto. Por exemplo, uma coisa que eu acho que fica melhor tridimensional é quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo, entendeu?

[Entrevistadora]: Áham...

[Marina]: Essas coisas ficam melhor tridimensional. Agora quando é assim, uma figura, uma imagem, vamos dizer, plana...



Desta forma, Marina percebe que uma figura frontal, com poucos detalhes, com pouca espacialidade em sua representação original, pode e deve manter suas características quando transposta para um material tátil, mantendo fidelidade à obra em questão. Porém, quando a figura principal ocupa um espaço com profundidade “quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo”, como é o caso do “Caipira”, então se justifica a confecção de uma maquete. Pode-se acrescentar que outros materiais complementares podem auxiliar na construção da percepção para formas bidimensionais, como a prancha tátil do “Caipira” para ser observada após a maquete. Stefani também se remete à importância da experiência com a bidimensionalidade:

[Stefani]: (...) Achei legal comentar isso porque a gente entende muito bem as coisas quando está em 3D, mas se mostra uma coisa pra gente bidimensional, eu não sei se todos são assim ou se é comigo só, mas eu não tenho uma boa noção de figuras em 2D. Pra mim, sei lá, eu acho que se a gente realmente passasse mais a trabalhar com a pintura melhoraria muito a nossa noção de objetos em 2D, como representar algo que está em 2D como se fosse em 3D, sabe? Essa noção. Eu acho legal porque trabalha muito também com nossa imaginação.

Stefani defende que a experiência com a representação bidimensional (2D) de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas. Ela chega a sugerir uma atividade bastante complexa: “representar algo que está em 2D como se fosse em 3D”, ou seja, desenhar com ilusão de profundidade, utilizando, por exemplo, a perspectiva. A capacidade de compreensão de desenhos esquemáticos é exigida em diversas disciplinas, como a Matemática, Física ou Biologia. Observar tatilmente imagens bidimensionais da pintura pode ser um bom exercício, assim como a representação plástica.

6 CONCLUSÃO

Este artigo buscou uma reflexão sobre a intermediação de arte para pessoas com deficiência visual, destacando a importância da combinação da audiodescrição com a descrição propriamente dita, realizada também para o aluno que enxerga. Este estudo constatou a relevância do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, apesar de os participantes relatarem a ausência de experiências com a arte no Ensino Fundamental. Os



depoimentos valorizaram sua presença na escola, possibilitando acesso a informações, que promovem a inserção em determinados assuntos, dos quais estariam excluídos.

Este estudo revelou, ainda, um excelente aproveitamento dos conteúdos veiculados, por parte dos alunos com deficiência visual, que chamaram atenção para a possibilidade de fruição estética através dos materiais táteis, além de ressaltarem que a experiência com a representação bidimensional de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas, necessárias para o aprofundamento em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- _____. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BEXTE, P. Blinde Seher: Wahrnehmung von Wahrnehmung in der Kunst des 17. Jahrhunderts. Dresden: Verlag der Kunst, 1999.
- CARDOSO-JÚNIOR, W. O Ensino da Arte no Colégio Pedro II. Material de Apresentação de Exposição de Arte dos alunos do 9º ano, Campus São Cristóvão III, Colégio Pedro II, jun. 2010.
- CARIJÓ, F. H. et al. Acesso Tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público deficiente visual nos museus. In: KASTRUP, V.; MORAES, M. (org.). Exercícios de Ver e não Ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.
- FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU-FILHO, P. (org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber, 2012.
- GOLDENBERG, M. A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.



MATTOSO, V. A. Ora, Direis, Ouvir Imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da audiodescrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, S. R. S. Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas. Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA-JÚNIOR, J. N. Ouvindo Imagens: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/JuarezNunesdeOliveiraJ%20C3%BAnior>> Acesso em: 20.10.2014.

PANOFSKY, E. Significado nas Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.
_____. Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Panofsky, E. Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Oberer und Verheyen, 1964.

REBEL, E. Sehen und Sagen: Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst. Ostfildern: Ed. Tertium, 1996.

REILY, L. H. Músicos Cegos ou Cegos Músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28.10.2014.

WÖLFLIN, H. Conceitos Fundamentais da História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. Renascença e Barroco. São Paulo: Perspectiva. 1989b.

SITES CONSULTADOS

<www.ibc.gov.br>

<www.ifsc.edu.br/ensino/napne>

<portal.mec.gov.br>

*Recebido em maio de 2016
Aprovado em setembro de 2016*



CORPO E IDENTIDADE: COM ÊNFASE NAS PRODUÇÕES DE ALEXSSANDRO SCHAPPO

BODY AND IDENTITY: WITH EMPHASIS ON ALEXSSANDRO SCHAPPO'S PRODUCTIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016060>

Marinês Schenkel - Unochapeco

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma abordagem sobre a arte regionalista, a partir do tema “Corpo e identidade: com ênfase nas produções de Alexssandro Schappo” e a importância dos artistas regionais. O objetivo desta pesquisa é enfatizar a produção artística na cidade de Maravilha – Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa teórica e empírica, com abordagem explicativa e qualitativa frente ao tema proposto. Os dados foram coletados através de entrevista ao artista Alessandro Schappo e atividades desenvolvidas com alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica João XXIII, o educando conheceu a biografia do artista e suas produções artísticas. Sobre as quais se desenvolveu práticas respectivas. Concluiu-se com esta pesquisa que os resultados foram positivos em relação a manifestação criativa dos alunos que por meio da autobiografia e autorretrato expressaram sua autonomia e criatividade com ênfase em artistas da cidade de Maravilha-SC e região.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Alexssandro Schappo. Corpo e Identidade.

ABSTRACT

In this paper we present an approach about the regionalist art, based on the theme "Body and identity: with emphasis on Alexssandro Schappo's productions" and the importance of regional artists. The objective of this research is to emphasize the artistic production in the municipality of Maravilha - Santa Catarina. It is a theoretical and empirical research, with explanatory and qualitative approach on the proposed theme. Data were collected through interviews the artist Alessandro Schappo and activities with high school students of the School of Basic Education John XXIII the student met the biography of the artist and his artistic productions. About which has developed its practice. It was concluded with this research that the results were positive about the creative expression of students through the autobiography and self-portrait expressed their autonomy and creativity with an emphasis on artists from the city of Maravilha-SC and region.

KEYWORDS: Art. Alexssandro Schappo. Body and Identity.



1 INTRODUÇÃO

Através do uso corporal na arte, é possível realizar representações artísticas que expressem sentimentos como: amor, angústia, depressão, felicidade, medo, insegurança, entre outros. O corpo pode ser entendido como uma identidade artística de cada ser seja através de obras ou não, cada indivíduo é único na forma de agir e pensar. Assim, o corpo como identidade pode ser a retratação de uma simples pessoa, de uma ideia, de uma história.

Santaella (2014, p.18):

Realmente, nada pode ser comparável à crescente centralidade do corpo nas artes a partir das vanguardas estéticas no início do século passado. Além de onipresente, no decorrer do século 20 até hoje, o corpo foi deixando de ser uma representação, um mero conteúdo das artes, para ir se tornando cada vez mais uma questão, um problema que a arte vem explorando sobre uma multiplicidade de aspectos e dimensões que colocam em evidência a impressionante plasticidade e polimorfismo do corpo humano. E o corpo como algo vivo, na sua vulnerabilidade, seu estar mundo, suas transfigurações, que passou a ser interrogado.

Para Canton (2009, p.35), em diversas culturas ao longo do tempo “o corpo tem sido modificado de maneira consistente, com intenções que respondem tanto a uma diferenciação, a uma singularização de determinado corpo, com uma atitude e localização dentro de um grupo, uma marca de pertencimento”.

O Grupo Fluxus dos anos 60 e 70, manifestaram-se através do corpo.

Os artistas neste momento se voltam para o corpo para usá-lo como um possível instrumento de sua arte. Ambas, performance e body art, se mantêm ligadas na relação do discurso construído a partir do corpo do artista, o corpo é, em si, o material significante. Na body art, o artista é sujeito e objeto de sua arte, e ela se diluiu nesse gênero maior que é a performance. Esta, por sua vez, pode ser desenvolvida apenas na materialidade corporal do artista, ou, ainda, acrescentando-se inúmeras outras formas de espetáculo. (2012, p.34)

Segundo Archer (2012, p.107), nos anos 60 e 70, artistas como Bruce Neuman usavam com frequência seu corpo como modelo de seu trabalho, assim como enfocava outros aspectos de sua identidade. Suas obras eram muito simples, como caminhar de maneira



particular, percorrer um quadrado marcado no chão enquanto tocava violino, quicar duas vezes até perder o controle, aplicar e remover maquiagem, manipular um tubo de néon para examinar o corpo na luz e na sombra.

Deste modo, o tema corpo e identidade com ênfase nas produções de Alexssandro Schappo, apresentado neste artigo, mostra seu grau de relevância para o campo da arte regional. Portanto, baseando na importância do assunto foi realizada prática na docência com os educandos do ensino médio da Escola de Educação Básica João XXIII, relacionando à corporeidade, a valorização e o conceito sobre o corpo no ensino da arte contemporânea. Assim, propomos o problema de pesquisa: como as produções do artista Alexssandro Schappo podem contribuir para relacionar corpo e identidade no ensino da Arte?

Desta forma, o intuito desta pesquisa está em explorar a vida e as produções do artista, na intenção de refletir o corpo e a identidade na arte e a importância sobre o estudo de artistas locais visando, a partir de então, a necessidade de levar isso aos educandos com estudos teóricos e experimentos plásticos focando nas produções do artista regional.

2 A ARTE NA REGIÃO DE MARAVILHA-SC

A arte é imprescindível na vida social de cada indivíduo, pois desenvolve a imaginação, a criatividade e a liberdade de expressar sentimentos e anseios captados do seu mundo exterior. Ainda que em um espaço geográfico menor e mesmo que não tão difundida, a arte local funciona como uma identidade cultural, permitindo a criação de novos trabalhos e inspirações. Para LEITE (2008, p.57):

[...] Formação cultural é toda e qualquer possibilidade de apropriação nas diferentes esferas da cultura: arte, literatura, folclore, arquitetura, artesanato, dentre tantos outros aspectos e dimensões. Traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimento no âmbito artístico-regional, os de dimensões estética e poética, ligadas a arte e suas expressões literárias, visuais, teatrais, musicais e corporais, disponíveis hoje e construídos ao longo da história da humanidade.



Nota-se que arte está inserida profundamente no contexto social regional. Assim, é imprescindível que façamos uma breve revisão histórica da evolução artística da cidade de Maravilha-SC.

Segundo o que consta no livro “MARAVILHA: sua terra, sua gente, sua história” escrito por Francisco Gialdi, a cidade de Maravilha - SC se emancipou no dia 27 de julho de 1958. Porém, antes mesmo da emancipação do município de Maravilha foi construído, em 1951, o seminário com estrutura de madeira, sob o comando do padre Antonio Hammelstein. A inauguração do local aconteceu no dia 28/02/1954. O seminário teve muita influência na colonização do município. Os religiosos participavam de diversas entidades, destacando-se na educação e na cultura. Gialdi explica:

A cultura sempre se destacou regionalmente, no aspecto da cultura e arte, na escola principalmente, mas com o tempo as pessoas foram desistindo, em 1986, houve a decadência nas artes, permanecendo apenas ciclos, que são momentos e aos poucos se acabam. Mas em relação a arquitetura durante no desenvolvimento da cidade, houve muitas mudanças, em relação às construções de casas, prédios e vias públicas, tornando a cidade bonita e organizada e isso também está relacionado à arte. (GIALDI, 2014).¹

Foram poucos os momentos marcados pelas artes visuais na cidade de Maravilha, mas alguns registros foram realizados pelo historiador Francisco Gialdi. Segundo ele (2005, p.120) o município tem o “[...] objetivo de incentivar a cultura e o artesanato local em todas as suas formas: música, dança, teatro, folclore, tradições, desenho, pintura, trabalhos manuais e todas as manifestações artísticas e culturais do povo maravilhense.”

Esse incentivo no campo artístico é pautado em outras áreas do conhecimento, supracitado, e relacionar essas vivências para ressignificar às produções em um determinado espaço. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deixa claro que:

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. (p.30).

¹ Entrevista direta cedida por Francisco Gialdi em maio de 2014.



Como base no livro MARAVILHA: sua terra, sua gente sua história, de Gialdi (2005) O teatro em Maravilha - SC esteve presente desde os primeiros tempos da ocupação desta terra, com influência do seminário e do colégio de freiras, atualmente nomeada “Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Salete”, onde realizavam apresentações teatrais. Em 1963, um grupo de professores levava à comunidade a peça: “O Guerreiro de Cristo”. Dela participaram nos papéis principais, os ex-seminaristas Antonio Osvaldo Conci, Eloy Jose Ranzi, e Osvaldo Jose Ranzi. Além destes, outros artistas memorizados: Dirceu Augusto Knop, Tercildo Knop, Ercio Eldo Massirer, Hermeto Muller. A apresentação foi realizada também no município de Saudades – SC.

Ainda segundo Gialdi (2005, p.123) a ideia de formação do grupo teatral, alcançou seus objetivos para época, sendo que em 1987, com apoio da prefeitura municipal, promoveram a primeira oficina de teatro que culminou com a montagem da peça “O Auto da Compadecida”, sob a direção de Neri de Paula. Em junho de 1989 com a intenção de reestruturar o grupo “ki maravilha” promoveram o curso de teatro com o professor teatrólogo Roberto Menghini, de Curitiba. Em 1991, o Departamento de Cultura da prefeitura, desenvolveu mais cursos, além de oficinas de teatro, com o mesmo professor supracitado.

A Escola municipal de Artes foi oficializada pela lei nº. 1.572 de 25 de março de 1991. Em 06 de novembro do mesmo ano, obteve o registro na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Entre os trabalhos realizados pela cultura de Maravilha, destacamos um monumento feito pelo artista Paulo de Siqueira, que permanece até hoje, como afirma Gialdi (2005, p.119) “Na praça municipal padre Jose Bunse, encontra-se o símbolo municipal da criança, oficializado pela lei n. 773 de 29 de junho de 1979”.

Na arte, uma das representantes de Maravilha é Agnes Rambo, que nasceu em Joaçaba em 1950, é graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas – RS, tem pós-graduação no nível de especialização em Desenho pela Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis. Frequentou ainda dezenas de cursos de atualização no campo da arte. Gialdi (2005, p.157) destaca que Agnes Rambo:

Desde 1981 participou de exposições iniciando pela Pan'art (Chapecó); em 1982: I Salão Chapecoense de Artes Plásticas de Santa Catarina, II EXPOARTE (Chapecó) {...} atualmente residem em São Paulo - além da



arte – encontra tempo para lecionar no 1º e grau da disciplina geometria; e no 2º grau a disciplina artística e no curso superior, as disciplinas pintura e fundamentos da linguagem visual.

Historicamente os maravilhenses buscaram a realização de seus trabalhos artísticos. Algumas linguagens tiveram, inclusive, maior destaque, como as peças teatrais e a artista Agnes Rambo com apresentações e exposições de maior repercussão. Percebe-se então que a região tem potencial no campo artístico e ainda pode contribuir mais para com a comunidade regional.

3 CORPO E IDENTIDADE NA ARTE E SEU ENSINO

A arte compreende, no aspecto cultural, aquisição de conhecimento relevante para a formação dos indivíduos e sua identidade, onde manifesta sentimentos, pensamentos e ideias de seu cotidiano. A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e cultural, além de impulsionar transformações sociais. Faria (2003, p.48) aponta que “o ser humano se percebe e se reconhece naquilo que cria, transformando as coisas, dando-lhes um sentido, um significado. E ao transformar as coisas, os seres humanos se transformam”. Faria (2003) ainda destaca que, a arte nos proporciona poder vivenciar a diversidade cultural, pois ela é inseparável das questões sociais, políticas e culturais de uma determinada sociedade. E assim, no ensino das artes, o educador deve fazer conexão entre arte e sociedade, despertar no educando as informações relevantes do local em que vive, para melhorar o ensino aprendido.

Nas artes visuais o corpo é presença marcante nos objetos artísticos, seja nas pinturas, autorretratos, fotografias, instalação, *performance*... enfim, todas as linguagens possíveis na arte contemporânea. O artista que trabalha com o contemporâneo usa a arte para expressar-se, preencher vazios que o permeiam, buscar sustentar a própria existência.

Dentre as linguagens citadas, o foco de estudo é a fotografia, onde o artista busca se manifestar através de autorretratos com fragmentos do corpo, e ao realizar o autorretrato, é possível realizar vários experimentos, assim como diz Barbon:



A realização de um autorretrato fotográfico podem ser experimentados processos diversos, e entre eles encontram-se como exemplo, o uso do espelho (ou outra superfície refletora), a fotografia da sua própria sombra, o uso do disparador automático ou de efeito retardado (timer), entre outras estratégias de apreensão da autoimagem. (2010, p.2 - 3).

Conforme Dubois (2008, p.74), nas palavras de Roche “No autorretrato, é preciso armar o aparelho, colocar-se diante dele, aguardar o disparo, voltar e rearmar, tornar e rearmar, tornar a se colocar” [...]. É dessa forma que o artista procurou se manifestar em suas produções, fazendo uso da linguagem escrita, para Bondia (2001, p.21) “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”.

No decorrer dos anos no campo da docência, a arte teve significativas mudanças em relação ao seu ensino e as diferentes problemáticas que o artista vem representando em suas produções. A arte, foi sendo modificada, os artistas passaram a buscar novas formas de linguagens artísticas e de expressão, como *performance*, vídeo arte, *body art*, instalações, *assemblagem*, dentre outras, e mesmo a junção destas novas linguagens com as tradicionais, como desenho, pintura, escultura e fotografia. Isso fez com que surgisse o hibridismo, ou seja, a fusão de várias linguagens.

Para COHEN (2004, p.108) [...] é impossível falar-se de uma linguagem pura para a performance. Ela é híbrida, funcionando como uma espécie de fusão e ao mesmo tempo como uma releitura, talvez a partir da sua própria ideia da arte total, das mais diversas – e às vezes antagônicas – propostas modernas de atuação.

Na arte contemporânea os artistas buscam o sentimentalismo do observador, torná-lo um ser reflexivo, independente do apressado sobre suas produções.

Para Almeida (2011 p.52, 53):

A Arte Contemporânea no limiar da falta de definições contundentes, busca, por meio de hipóteses e/ou possibilidades, encontrar os caminhos para um ensino de arte que possibilite os melhores resultados possíveis,



visando, dentre outras, proporcionar ao público alvo uma aprendizagem condizente com os preceitos de uma educação Pós-moderna, cuja compreensão primordial está pautada no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, por meio, sobretudo, do exercício de interpretação de obras de arte e da observação dos comportamentos culturais.

Segundo Canton, na contemporaneidade:

A arte modela a experiência humana, alarga o sistema de significação das coisas, dá forma à relação entre sensibilidade e compreensão. Afinal, apreciar e experienciar arte não são apenas uma questão intuitiva e sensorial – arte implica conhecimento. E os artistas contemporâneos instigam nossa capacidade de compreender e refletir sobre o mundo que compartilhamos com eles. (2001, p.159)

Para Danto (2006, p.9), “o modernismo da arte representa o limite antes do qual os pintores dedicaram-se a representar o mundo como este se apresentava [...]. Com o modernismo, as próprias condições de representação tornaram-se centrais, de modo que a arte de certa forma tornou-se seu próprio assunto.”

Na sociedade, com as constantes mudanças que envolvem o indivíduo, o excesso de consumismo, a influência das tecnologias, enfim fatores que interferem no comportamento, na identidade do ser humano. CANTON (2009), acrescenta:

A velocidade da vida contemporânea, a virtualização das relações de produção e a instabilidade generalizada que resulta dessas trocas provocam uma sensação de estranhamento em relação ao conceito de identidade. Somos cada um de nós e somos também outros, as alteridades, tudo aquilo com o que nos relacionamos. (p.16).

No período artístico atual alguns artistas buscam se expressar por meio do corpo, fazendo uso de sua estrutura física. Canton (2009, p.25) expõe que “artistas modernos já utilizaram o corpo como moldura para a produção contemporânea”. O corpo sempre foi tema para representação na arte, como o próprio objeto de arte. Conforme Diehl e Paz (2012) “A presença do corpo na arte é algo que perpassa toda a existência do ser humano como produtor e criador ao longo da história, sendo que, na pós-modernidade podemos dizer que o corpo volta a ser um dos temas centrais da narrativa humana”. Ainda segundo as autoras:



Na contemporaneidade podemos falar de um corpo que está cada vez mais sentindo a necessidade de ter sua imagem transformada. Na prática artística esse corpo contemporâneo, como não podia deixar de ser, ocupa lugar importante por ser ele a assegurar a visão do imediatismo dos acontecimentos na sociedade [...] questões referentes ao corpo, que inquietam a sociedade e estão sendo discutidas em diversos campos teóricos na contemporaneidade. (DIEHL & PAZ, 2012, p.4)

Nesta mesma direção as autoras acrescentam que na contemporaneidade, mais do que nunca, é pelo corpo que somos julgados e classificados. Ele possui sentido emblemático, a identidade de cada sujeito:

A identidade é marcada por meio de símbolos, que representam uma determinada cultura e que ao mesmo tempo a difere das demais. A identidade nada mais é que uma condição alcançada pelas distinções dela com as demais. Ela existe pela negação de que não exista qualquer similaridade com os demais grupos. (DIEHL & PAZ, *apud* SILVA, 2000).

Para Canton (2009, p.35) “ao longo do tempo e em diversas culturas, o corpo tem sido modificado de maneira consistente, com intenções que respondem tanto a uma diferenciação, uma singularização de determinado corpo, como uma atitude de localização dentro de um grupo, uma marca de pertencimento”. Percebe-se que o corpo esta cada vez mais presente nos trabalhos artísticos, em toda sua singularidade, com a necessidade valorizar o corpo como identidade. Ainda segundo a autora:

O corpo da arte contemporânea desmaterializa o lugar de fisicalidade e intimidade do corpo físico e orgânico, para transforma-lo em um corpo de simulacros. Nele, questões como identidade e sexualidade se expandem. Saem do âmbito individual para abarcar uma universalidade virtual, globalizado, tingida por matizes de um mundo cibernético (CANTON, 2001, p.52).

Canton, em seu contexto sobre “o corpo conta uma história de identidade” expõe sobre artistas que busca passar aos observadores conceitos diferentes de assimilar suas produções.



Os artistas Christiana Moraes (São Paulo, SP, 1972), Alexandre da Cunha (Rio de Janeiro, RJ, 1969) e Renata Pedrosa (Tremembé, SP, 1967) utilizam o próprio corpo ou um corpo humano, onde fazem uma crítica diante da vida e do mundo, focados nos aspectos emocionais, sociais e políticos do ser humano que habita o corpo. (CANTON, 2001, p.58).

Também podemos citar mais um artista do oeste catarinense que realiza seus trabalhos voltados à corporeidade, autorretratos, visto que cada um tem sua finalidade temática, o artista Luciano Guraliski (Chapéco - SC, 2014), em suas produções faz estudo sobre o corpo, encontra-se nos registros fotográficos, de forma mais ou menos explícita, na qual inspira-se na *body-art*. Segundo Guraliski (2014):

Realizo estas intervenções no meu corpo e outra com o emprego de radiografias do meu rosto sobre o mesmo sobrepondo o interno, sobre o externo, procuro me distanciar dos retratos renascentistas. Empregando o corpo e a radiografia (fotografia interna) como recursos utilizados com o intuito de deixar mais intimista o resultado e ao mesmo tempo causar um estranhamento sobre a imagem, levando a questionar sobre o corpo e em especial sobre a vida. Um modo diferente de marcar minha existência, provar que existo de modo diferente do homem pré-histórico que imprime sua mão sobre a parede. A certidão de nascimento é um registro de nosso nascimento, um documento, que legitima meu corpo neste mundo.

O artista deixa claro que apresenta a dificuldade de enxergar o mundo, vendo-se preso em alguma caverna, com dificuldades de perceber a realidade, e muitos acabam por criar subterfúgios para esconder algumas emoções, que são impotentes para a sua formação enquanto humano. (GURALSKI, 2014)

Deve-se enaltecer a importância e o valor que o corpo possui para cada indivíduo para sua identidade perante a sociedade, o tornado crítico e reflexivo. Segundo MARTINS (1999 p. 18):

O corpo humano é um sistema aberto dissipativo que transforma a energia em um meio ambiente. Para permanecer, torna-se evolutivo, o corpo precisa aprender a explorar e lidar com seu meio ambiente, o que significa desenvolver diferentes formas de comunicação, tanto físicas quanto culturais. Ou seja, o corpo humano, por ser um sistema aberto, tem a capacidade de receber e selecionar informações.



Visto que a arte é uma forma de expressão de inúmeros sentimentos e transformações diante aos desafios sociais, percebe-se que, “Com o corpo interligam-se emoções, sentimentos, sensações, ideias, desejos prazerosos ou não, intensos ou tênues, fortes ou fracos, solidários ou egoístas, justos ou injustos etc., diante da arte e de outras manifestações, transformando as pessoas ao longo do tempo. O cuidado para se conseguir realização individual e coletiva dos corpos e vidas”. (PCNs, 1998)

Assim sendo, nota-se a necessidade de conhecer sobre corporeidade e os sentimentos transmitidos por meio de expressões, como medo, angústia, questões sociais que abalam nossas mentes, preconceito, entre outras infinitas questões que levam o ser humano se manifestarem por meio da corporeidade.

4 CORPO E IDENTIDADE ATRAVÉS DOS OBJETOS ARTÍSTICOS DE ALEXSSANDRO SCHAPPO

A arte regional pode trazer diversos benefícios à comunidade. Assim, torna-se imprescindível realizar estudo sobre a arte local, de conhecer o trabalho realizado pelo artista Alexssandro Schappo em Maravilha - SC, sua poética tem como um dos principais temas norteadores inseridos no contexto corpo e identidade.

Alexssandro Schappo nasceu em 23 de novembro de 1992 em Maravilha – SC, Filho de Francisco Albino Schappo, *in memoriam*, que tinha como profissão caminhoneiro e Ana Maria Schappo, dona de casa. Graduado no curso de Artes Visuais na UNOESC – Campos São Miguel do Oeste.

O artista trabalha com a arte contemporânea, enfatizando a liberdade de se expressar e criar sua própria linguagem artística com conteúdos a partir das contínuas mudanças que são vivenciadas no mundo atual. De acordo com Schappo (2014), “cada pessoa é da maneira que é graças a influências sociais e culturais”, referindo-se ao julgamento do indivíduo e da descoberta do sua personalidade, numa perspectiva de compreender o seu papel na sociedade e seu valor como cidadão, com a liberdade de se expressar e efetuar suas escolhas.

De acordo com Schappo:



O grande desafio enfrentado tem sido justamente o de agregar essa dimensão poética da arte em seu poder de oferecer outra voz e outro olhar a ação educativa, que valoriza outros modos mais convencionais e didáticos de significar as vivências artísticas, daí a importância de desenvolver novos métodos, atividades e exercícios que tenham como objetivo aflorar a sensibilidade de cada um, incentivando-os a buscar uma maneira de se expressar dentro das Artes Visuais a partir de artistas que visa oferecer seus trabalhos em seu local de vivência e compartilhar seu entendimento sobre a arte. (SCHAPPO, 2014)²

Em 2012 Schappo foi selecionado para participar de sua primeira exposição no projeto realizado pelo SESC de São Miguel do Oeste, intitulado por “Pretexto”. De acordo com o catálogo Pretexto do SESC de São Miguel do Oeste (2012),

O projeto Pretexto do SESC, já atuante há cerca de dez anos consegue o que muitas ações no campo das artes em São Miguel do Oeste tentam; reunir um grande grupo de artistas, sair dos meios tradicionais de arte, criar relações entre os artistas de diferentes gerações, sair do espaço expositivo [...] que este pretexto para a arte, tão importante para cidades do interior, não se acabe, isso seria um retrocesso. (CATÁLOGO PRETEXTO POÉTICO, p.7).

E através desse projeto que Alexssandro Schappo realizou sua primeira exposição intitulada por “Essência do molde”. Esse evento aconteceu em junho de 2012; cujo tema abordado pelo artista está ligada as relações que se estabelece ao longo de nossas vidas e como as mesmas podem vir a moldar nossa personalidade e nosso futuro. Assim como diz a artista Sandra Engel, o catálogo PRETEXTO POÉTICO (2012, p.12).

Ale Schappo quer com sua obra demonstrar que cada pessoa é da maneira que é, graças às influencias que a criaram, influencias essas, culturais, familiares, de costume, de amizade, da mídia e da sociedade em geral. O artista diz que não se deve julgar alguém, porque não sabemos o que o levou agir daquela maneira, já que nós somos frutos da sociedade que nos molda, então a pergunta do artista predomina, qual é sua essência? O que você é fora desse molde? O pretexto indaga e incentiva a descoberta de quem é você realmente, qual é a essência do seu molde?

² Conforme a entrevista direta cedida por Alexssandro Schappo (2014).

Seus trabalhos são autorretratos e transitam pelas linguagens da fotografia, da instalação e da escultura, tendo com a poética inicial ou uso da palavra, sendo a “palavra” o primeiro recurso expressivo que o artista usou desde a adolescência, era por meio dela que direta ou indiretamente conseguia esboçar alguma coisa. Inicialmente eram através de crônicas ou contos, em que os personagens eram fictícios, mas baseados no cotidiano. Depois foi criando relações com fotografias, cotidianas mesmo, que muitas vezes nem eram dele. Schappo (2014).

Segundo relato de Schappo (2014), “grande parte dos objetos artísticos criados são resultados de insatisfações e inquietações internas, causados pelo atribulado contexto em que vivemos – tanto no desenvolvimento cada vez maior do capitalismo, até as relações interpessoais que desenvolvemos ao longo de nossas vidas”.

Figura 1: “Essência do molde”.



Fonte: acervo do artista.

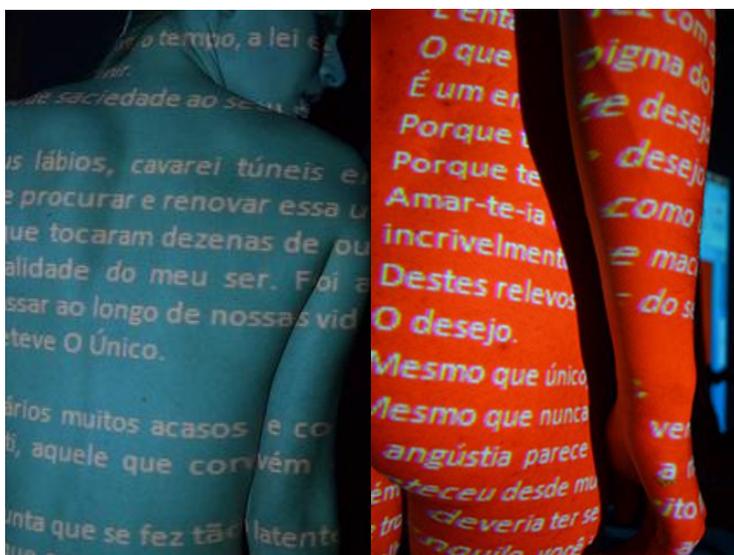
Em Maio de 2013 realizou mais uma exposição através do projeto PRETEXTO - SESC de São Miguel do Oeste, intitulada “Sem Título”, uma sequência de 26 fotografias impressas em lâmina cujo tema era o despir-se. De acordo com SCHAPPO (2014):

Aqui, quando utilizado o termo “despir” não me refiro à nudez nas fotografias, nem ao ato propriamente dito, mas ao ato de mostrar-se a outro ser humano em sua essência, com todos os seus defeitos e qualidades, despir-se de qualquer preconceito, armadura ou “aparência”

que venhamos a adquirir. Mostrar-se ao outro sem qualquer tipo de receio; por mais que a visão aos olhos da pessoa não seja de todo agradável.³

Em Junho de 2013 participou do projeto Retratos Literários no Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nês de Chapecó. Com o trabalho “impressão sobre o corpo” em conjunto com a artista visual Sandra Engel Vila Real, que usou a linguagem da fotografia representando trechos de poesias projetadas no corpo com o auxílio de um projetor multimídia.

Figura 2: Impressão sobre o corpo



Fonte: acervo do artista.

Em fevereiro de 2014 participou da Exposição realizada pelo SESC de São Miguel do Oeste intitulada “Arte na cidade”. Conforme Martini (2014), “o grande desafio do artista visual é expor suas obras em galerias para a construção de um currículo de respeito”. Ainda segundo a autora “ao longo dos anos, o SESC – SC vem cumprindo o seu objetivo de

³ Conforme entrevista direta cedida pelo artista Alexssandro Schappo (2014).



incentivar a atividade produtora de artistas catarinenses realizando vários projetos piloto para a realização de exposições a partir da produção artística da cidade”.

Com a produção *Not About Love* que consiste numa sequência de autorretratos, utilizando-se não somente da fotografia, mas também da poesia e instalação como linguagem do trabalho final. Segundo Schappo a partir da leitura de Schopenhauer (2014) “O amor é objetivo último de quase toda preocupação humana, por isso que ele influencia nos assuntos mais relevantes, interrompe as tarefas mais sérias e, por vezes, desorienta as cabeças mais geniais”. *Not About Love*, traduzindo para o português *Nada Sobre o Amor*, é uma tentativa de trazer à tona essas mesmas reflexões.

Até que ponto devemos nos deixar levar pelas emoções e sentimentos numa era dominada fragmentação de ideias, valores e conceitos? Era esta que Bauman atribuiu tão bem o conceito de “líquido”: “um mundo onde nada é consistente, tudo foge por entre nossos dedos como água. E nós tolos (?), continuamos a todo custo tentando tomar nas mãos estes sentimentos, torná-los palpáveis, frustrando-nos cada vez mais”. Madame Bovary, de Flaubert, Ofélia, de Shakespeare; a literatura está permeada de histórias cujos sentimentos ao extremo levaram as pessoas á consequências irreparáveis, estes que saltam para a realidade, para as ruas, para o nosso cotidiano, personagens que muitas vezes representam a nós mesmos. (SCHAPPO, 2014).

Desta forma percebe-se o quão importante são às reflexões sobre os atos e as consequências das atitudes, sentimentos que muitas vezes são contraditórios aos nossos pensamentos, podem causar revoltas e medo de prosseguir nesta realidade, que nos persegue no decorrer do tempo em nossa sociedade opressora, que insiste em nos julgar pelo quem somos e como gostaríamos que cada indivíduo fosse.

Nesta mesma direção, acrescenta Schappo (2014) “A grande questão continua sendo a mesma: como saber se o que sentimos é verídico, como não confundi-los e acabar por viver momentos de pura (des) ilusão? E, o que fazer quando tal sentimento não lhe fizer bem? Como livrar-se, e o que fazer com aquilo que foi jogado fora?”.

São momentos que nos permite a reflexão do que realmente é importante para satisfazer as necessidades que permeiam a vida, dúvidas, medo, insegurança, está por estabelecer limites na liberdade de expressão. Os questionamentos são vários, as respostas demoram por vir, muitas vezes impregnadas de incertezas e desavenças, e Schappo (2014)



ressalta que “todos nós estamos atrás de respostas para os questionamentos e são poucos que conseguem desvendar”. Somos meros espectadores em busca de algo que muitas vezes está muito além de acontecer.

A sequência de autorretratos (Ato I, Ato II e Ato III) que compõe o objeto artístico *Not About Love, 2014*, de acordo com Martini (2014),

Representa justamente os diferentes estágios do sentir, e ao mesmo tempo se busca fazer um resgate histórico das raízes que deram origem aos happenings americanos, onde muitos artistas realizam verdadeiros manifestos ao direito de sentir, mostrando aos espectadores que o corpo é e deve ser usado como instrumento sensível – ponto por onde perpassam todos os tipos de conhecimento que adquirimos ao longo da nossa existência.

Este mesmo trabalho esteve exposto na biblioteca municipal Luiz Delfino na cidade de Maravilha - SC, no mês de maio de 2014. Devido à falta de galerias de arte ou um espaço mais apropriado para exposição, foi realizado na biblioteca, e aberta para visitação somente em horário comercial. O artista Alexssandro Schappo comenta que “é um processo lento em que vamos abrindo aos poucos a visão das pessoas acerca da Arte como expressão e conhecimento”. Espera-se que aos poucos a arte na cidade de Maravilha – SC se abra em um leque e conquiste espaço na cultura da sociedade e que as pessoas busquem apreciar como acontece em outros espaços e com o mesmo interesse com que apreciam o artesanato local, não menos importante.



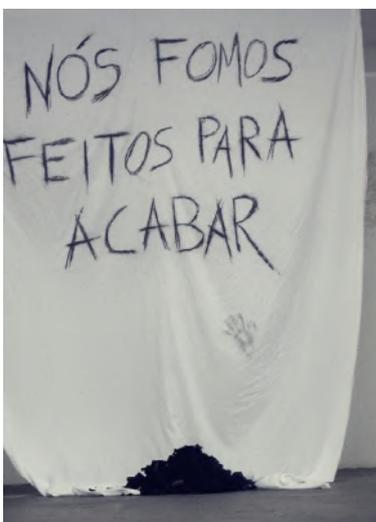
Figura 3: Ato I, ato II e ato III, técnica: fotografia s/PVC e dobradura/tela.



Fonte: acervo do artista.

A segunda exposição que aconteceu no SESC em São Miguel do Oeste, foi a instalação que consistiu o objeto artístico “Sem Título” composto pela técnica em algodão branco de 3x2m com a seguinte frase retirada da música de Marcelo Jeneci (CD: feitos para acabar, 2010); “Nós Fomos Feitos Para Acabar”, a ideia era justamente evocar questionamentos sobre a efemeridade da vida humana.

Figura 4: sem título



Fonte: acervo do artista.



O tema enfatizado pelo artista Alexssandro Schappo refere-se ao uso do corpo como identidade, tendo como inspiração os mais variados ambientes sociais e culturais. Ele enfatiza a importância da arte, e a necessidade do corpo para buscar a interação entre o viver e a busca pela essência da vida e o que leva a essas produções, conforme suas palavras:

Assim como o ato de educar, produzir arte é um extrair de dentro pra fora, um momento em que eu estabeleço ligações entre as minhas experiências próprias e o mundo que me cerca; um momento de suspensão entre o tempo e o espaço. Muitas vezes andando na rua, com o ar batendo no rosto, ouvindo uma boa música ou com uma boa companhia sou acometido por uma sensação de fluidez, como se meu corpo como matéria pudesse se desfazer, desintegrar-se e ser levado pelo vento para qualquer lugar, ou lugar algum. São pequenas experiências estéticas que acontecem quase que inconscientemente em nosso cotidiano, e é justamente essa sensação de leveza – de sentir-se infinito – que busco ao produzir algo relacionado à arte. (SCHAPOO, 2014).⁴

Em se tratando de leituras, os principais autores que o artista faz referências são Hans Belting, Marly Meira, Fernando Cocchiarale, Michel Archer, Anne Cauquelin e Katia Canton. Aprecia especialmente as poesias de Leminski, a fotografia de Francesca Woodman, as performances de Marina Abramovic e Joseph Beuys. Identifica-se com a melancolia de Van Gogh, a estranheza de Diane Arbus e a pintura instintiva de Pollock. E lembra-se de uma das passagens que Van Gogh escreveu para seu irmão Théo “[...] quero mostrar ao mundo o que carrego em meu coração”.

5 ANÁLISE DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Para enaltecer o conhecimento artístico regional, optou-se em levar este estudo para o âmbito docente. Assim sendo, aplicou-se práticas na Escola de Educação Básica João XXIII para alunos do ensino médio.

O estágio de observação no ensino médio realizou-se entre os dias 24 de março ao dia 07 de abril. Esse período houve a oportunidade para conhecer os alunos, analisar a

⁴ Conforme entrevista direta cedida pelo artista Alexssandro Schappo (2014).



participação, criatividade e empenho nas atividades e os conteúdos que a professora trabalhou. Na escola tem duas salas para a disciplina de Arte, facilitando assim a aplicabilidade dos conteúdos e as atividades práticas.

A docência no nível de ensino médio realizou-se no mês de maio e junho de 2015, com carga horária de 10 horas, com a turma da 3ª “33” noturno, contendo 23 alunos com dois períodos por semana, na escola de E.E.B. João XXIII na cidade de Maravilha – SC. O tema consistiu sobre Corpo e Identidade nas produções de Alexssandro Schappo, com ênfase na autobiografia e autorretrato do artista. Conforme Costa Luz e Noronha:

Na autobiografia o autor é o tema mesmo da narrativa; embora a narrativa trate de eventos, encontros e projetos, o objetivo último do discurso é fornecer uma imagem privilegiada de si própria. A autobiografia não é portanto apenas um relato das lembranças da vida. Ela quer instaurar um sentido que dê conta da verdadeira identidade do autor. (COSTA LUZ E NORONHA, 2009, *apud* FEITOSA, 2002, p55).

Assim sendo, percebe-se a relevância de levar aos educandos o conhecimento sobre a autobiografia e o que nos quer remeter para o campo artístico, pois o artista deve buscar a reflexão no espectador ao inserir em suas produções a sua autobiografia. E quanto ao autorretrato pode-se perceber que na arte contemporânea os artistas buscam diferentes formas de se manifestarem e se expressar, como diz Katia Canton (2004, p.44) “Na arte contemporânea, um autorretrato pode estar em toda parte”.

Ao passar para os educandos sobre o tema proposto, primeiramente realizei uma breve introdução sobre o curso e a finalidade da prática em sala de aula enquanto universitária.

No primeiro momento questionei os alunos se conheciam algum artista local (Maravilha – SC). Ninguém soube responder. Relacionei os trabalhos do artista com sua história de vida, nesse momento alguns já tinham ideia de quem poderia ser, mas só confirmaram após mostrar sua foto.

Apresentou-se aos alunos a proposta de trabalho do artista referência da pesquisa, relacionando com outros artistas que trabalham com o tema “corpo” através de autorretratos.

O artista Alexssandro Schappo foi convidado para participar das aulas em sala no dia 18 de maio, relatando sobre sua trajetória nas Artes Visuais, os acontecimentos na sua vida, e

o que levou a fazer os objetos artísticos que falam de si, a partir de autorretratos, e instalações, que perpassam seus medos, sentimentos e emoções.

Figura 5: Participação do artista Alexssandro Schappo.



Fonte: arquivo pessoal.

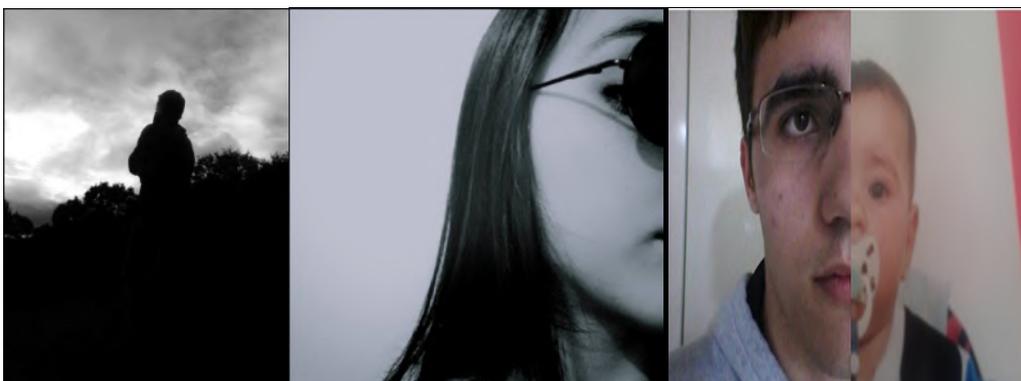
Na sequência foi apresentado duas atividades realizadas durante a docência. Como o artista tem muito se manifestado em suas produções por meio da autobiografia, solicitando aos alunos que elaborassem poesias ou frases autobiográficas.

Figura 6: Produção sobre a autobiografia do educando



Fonte: arquivo pessoal

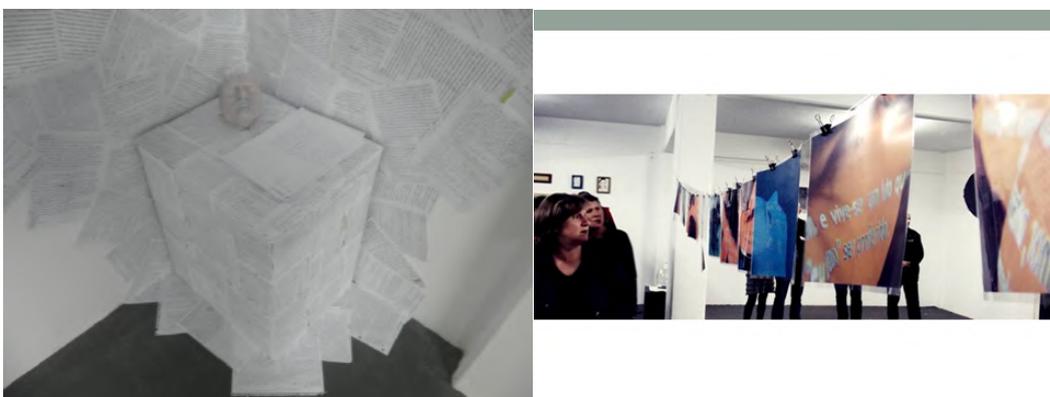
Figura 8: Autorretrato.



Fonte: arquivo pessoal.

Para finalizar explanou-se aos alunos sobre conceitos de instalação, desta forma duas exposições do artista Alexssandro Schappo, foi apresentada, uma, intitulada “essência do molde” e a outra “sem título”, com 26 fotografias, que também foram penduradas em um varal. Esses dois trabalhos foram usados de exemplo para realizar a exposição dos trabalhos dos educandos do Ensino Médio.

Figura 9: Objetos artísticos de Alexssandro Schappo.



Fonte: acervo do artista.

Após discussão sobre o conceito da instalação, os alunos foram desafiados a realizarem uma instalação a partir de suas produções, (escrita e autorretrato). Ao finalizar a exposição cada educando falou sobre seu trabalho. Alguns relataram sobre sentimentos perdidos, história da vida, objetivos, representar a infância, fases da vida comparadas a flores, repensar a diversidade. Essas ideias falaram muito de si, alguns dos educandos se emocionaram ao falar sobre seu trabalho.

Figura 10: Exposição dos trabalhos “instalação”.



Fonte: arquivo pessoal.

O estágio realizado no ensino médio foi muito importante, onde se observa de como esses educandos tem um grande potencial e conseguem realizar as atividades espontaneamente, com participação e interesse surpreendentes, visto que, os objetivos propostos sobre o tema, como também o trabalho realizado em sala de aula, foi de grande valia para o sucesso da docência.

6 CONSIDERAÇÕES

Através da apresentação da história do município percebeu-se uma forte presença artística na cidade de Maravilha-SC. É possível distinguir através do tempo algumas das



formas artísticas mais presentes em nossa região, partindo do teatro e chegando as artes visuais com a artista Agnes Rambo.

Com o intuito de buscar incentivar e conhecer a arte regional, mais especificamente a contemporânea, através um breve resgate cultural, com a pesquisa de Alexssandro Schappo, artista Maravilhense. Consideramos isso relevante para a arte regionalista, pois a partir do trabalho de Schappo busca-se a valorização da cultura local através de uma área tão importante para a formação humana: a arte!

Para conscientizar os educandos da importância de tal fato, levamos esse conhecimento nas instituições de ensino, onde foi realizada a docência no Ensino Médio, destacando sobre a vida e as produções do artista Alexssandro Schappo. Os alunos tiveram a oportunidade de visualizar e experienciar através de atividades o que o artista busca transmitir aos seus espectadores através de suas produções, com destaque em sua autobiografia e autorretrato fazendo uso da fotografia como principal ferramenta.

Visto que conhecer e valorizar a arte regional é extremamente importante para a cultura de uma sociedade, pois muitas vezes é esquecido o quão importante é para os educandos e a sociedade em geral estar em contato com artistas e não apenas o que é visto em livros e mídia. Esse conhecimento muitas vezes acaba passando despercebido e visa uma maior atenção e compreensão por parte dos munícipes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giselle Asfury. **Arte contemporânea: hibridismo e reflexão para o ensino da arte.** Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4472/1/2011_GiselleAsfurydeAlmeida.pdf Acesso: 29 de outubro de 2016.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa.* 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BARBON, Lilian Patrícia. **O Autorretrato Fotográfico: Encenação, Despersonificação e Desaparecimento.** 2010. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/VCiclo/artigo23.pdf>. Acessado em 04 de dezembro de 2015.



BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, 2002, p.20-28.

CANTON, Katia. **Corpo, identidade e erotismo**. São Paulo: ed. WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. **NOVÍSSIMA ARTE BRASILEIRA, um guia de tendências**. São Paulo, Iluminares, 2001.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA LUZ, Aline da, NORONHA, Marcio Pizzaro. **Poética e Memória, Arte e História – Da autobiografia ao testemunhal e vice-versa**. Disponível em: http://www.seminariodehistoria.ufop.br/t/aline_da_costa_luz.pdf. Acessado em 22 de novembro de 2015.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DIEHL, Viviane. PAZ, Thais Raquel da Silva. **O corpo nas artes visuais: entrecruzamentos na formação inicial em educação especial**. [2012].

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

FARIA, Hamilton. **Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. 2ed. São Paulo, instituto polis, 2003.

GIALDI, Francisco. **MARAVILHA: sua terra, sua gente sua história**. Est edições, Porto Alegre, 1993.

GURALSKI, Luciano UNOESC. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/search/authors/view?firstName=Luciano&middleName=&lastName=Guralski&affiliation=UNOESC>. Acesso em 10 de junho de 2015.

GRUPO FLUXUS. **Festival internacional de cinema na internet**. Governo de Minas/Patrocínio OI. 2012.

LEITE, Maria Isabel. **Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais**. UNOCHAPECÓ, Ed. Universitária: Argos, 2011.

LUZ, Aline da Costa; NORONHA, Marcio Pizarro. **Poética e Memória, Arte e História – Da autobiografia ao testemunhal e vice-versa**. Disponíveis em: http://www.seminariodehistoria.ufop.br/t/aline_da_costa_luz.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2015.

MARTINI, Gisélia. **Arte na cidade**. SESC de São Miguel do Oeste, 2014.



PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS / Secretaria de Educação Fundamental. – 2.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTANELLA, Lúcia. Arte Corpo Tecnologia. Transfigurações artísticas do corpo tecnológico. São Paulo: ECA/USP, 2014.

SERVIÇO SOCIAL DO COMERCIO. **Pretexto**. SESC de São Miguel do Oeste, 2012.

SCHAPPO. Alexssandro. **Entrevista cedida a Marinês Schenkel**. Maravilha, 04 de maio de 2014.

*Recebido em dezembro de 2015
Aprovado em outubro de 2016*



AÇÃO PEDAGÓGICA DE PREVENÇÃO ÀS PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA: A PERCEPÇÃO SOBRE RACISMO ENTRE ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ACTION TO PREVENT RACIST PRACTICES IN SCHOOL: THE PERCEPTION ON RACISM AMONG STUDENTS OF THE SIXTH DEGREE IN BRAZILIAN ELEMENTARY SCHOOL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016086>

Marcos Jorge – UNESP

RESUMO

O artigo é resultado de um projeto desenvolvido na disciplina de História no sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Bauru (SP) que discutiu o racismo e temas da cultura africana e afro-brasileira na esteira da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório seu estudo no currículo da Educação Básica. Privilegiou-se a discussão da questão racial e, em particular, as manifestações do racismo escolar. A participação dos alunos foi ativa com muito entusiasmo, principalmente quando as atividades se estruturavam em torno de manifestações culturais, que são próximas da cultura infanto-juvenil com músicas em ritmo de rap e funk, abordando, numa linguagem que lhes é habitual, o tema do racismo. Verificou-se que os estudantes possuem relativa consciência da diversidade étnica e cultural brasileira, não apenas em relação aos brancos e negros, mas também conseguem identificar as outras tantas etnias/culturas que formam o povo brasileiro - japoneses, indígenas, árabes, verificou-se que os alunos tendem a relacionar o racismo ao *bullying*, muitos demonstraram consciência do racismo como um crime e em várias oportunidades transcenderam as discussões para outras formas de preconceitos que vivenciam no dia a dia como: a obesidade, o modo de vestir/cortar cabelo e suas formas de comunicação.

PALAVRAS-CHAVES: Política educacional. Lei 10.639/03. Racismo.

ABSTRACT

The article is the result of a project developed in the subject of history in sixth degree in brazilian elementary school in the city of Bauru (SP) which discussed racism and issues of African and African-Brazilian Culture, to accord the Law 10.639 / 03, has required its study on Basic Education curriculum. The discussion of the racial question is privileged and, in particular, the manifestations of racism in school daily. The participation of students was active, especially when the activities are structured around cultural events, which are common to the youth culture, with music and rhythm of rap and funk, a language which they usual. It was found that students have relative awareness of brazilian ethnic and cultural diversity, not only in relation to white and black, people but can also identify the many other ethnicities / cultures that form the brazilian heritage, peoples like a japanese, indians, arabs. The students usually to connect racism to *bullying*, many have shown awareness of racism as a crime and on several occasions transcended discussions to other forms of prejudice they experience on a daily life such as: obesity, forms of how to dress, models of haircuts and their forms of communication.

KEYWORDS: Educational policy. Brazilian educational law 10.639/03. Racism.



1. INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 90, os movimentos sociais em prol das questões raciais no Brasil experimentaram uma maior aproximação e interlocução com o Estado, a consequência imediata disto resultou em um novo enfoque na abordagem dos temas de raça, negritude e o racismo de forma mais objetiva expressos em políticas públicas específicas. Em 1995, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra e no ano seguinte, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I); em ambos, o compromisso de “realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra” (LIMA, 2010, p. 80).

Na década de 2000, esses movimentos passaram a exigir do Estado ações mais contundentes em relação à questão racial e a mudança nesta dinâmica está ligada aos resultados da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Esse evento teve forte impacto no Brasil pois o documento final da Conferência aprovou uma resolução sobre a necessidade de políticas reparadoras financeiras aos descendentes dos escravos e mecanismos de diversos tipos de ação afirmativa nos países participantes.

Assim, seguindo essa orientação em 2002 a União adotou uma postura em relação à questão racial e criou o Programa Nacional de Ações Afirmativas para o ensino superior e em 2003 foi instaurada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, fechando um ciclo de institucionalização de reivindicações dos movimentos negros com significativo impacto no ensino superior. (MAGGIE, 2006).

Se o sistema de cotas raciais serviu para recrudescer o debate em torno das desigualdades de acesso, permanência e diplomação da população negra, diversos estudos já mostravam distorções raciais na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Um destes fenômenos é o da desigualdade de oportunidades educacionais que relaciona fracasso escolar às variáveis de renda e profissão dos pais, à segregação urbana, ao acesso a bens culturais e aos serviços de saúde, ao *background* educacional familiar e ao racismo. (KOSLINSKI, 2012).



O estudo de Ribeiro (2011) traz um esclarecimento sobre o fenômeno das desigualdades de oportunidades educacionais ao explicitar o papel da educação escolarizada nesse processo:

a desigualdade de oportunidades educacionais (DOE) – desempenha um papel fundamental na reprodução intergeracional das desigualdades nas sociedades modernas. A educação escolar é um dos principais meios de acesso a posições ocupacionais e de renda hierarquicamente superiores, logo a diminuição das desigualdades de acesso à educação seria uma das principais maneiras de combater a transmissão de desigualdades ao longo das gerações. (RIBEIRO, 2011, p. 41)

Corroborando aquele autor, o Relatório Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola da Unesco (2012) forneceu uma indicação da situação das desigualdades de oportunidades educacionais no país:

Refletindo a desigualdade verificada em diversos setores da sociedade brasileira, em relação a raça, 19,8% das crianças negras de 4 a 6 anos (921.677) não frequentam a escola, ante 17,3% das brancas (682.778). Mas as maiores desigualdades se encontram quando se compara a localização: enquanto 16,9% das crianças de 4 a 6 anos das áreas urbanas estão fora da escola, nas zonas rurais o índice chega a 26,8%. Ao se levar em consideração a renda, a desigualdade aumenta mais. Enquanto 32,6% das crianças de famílias com renda familiar per capita de até ¼ de salário mínimo estão fora da escola, 6,9% daquelas oriundas de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos estão na mesma situação. (UNESCO, 2012, p. 10-11)

Outro desdobramento das desigualdades sociais, raciais e de oportunidades na educação pode ser observado no fenômeno da distorção idade - série, no mesmo Relatório (UNESCO, 2012, p. 13) onde aponta que “30,67% das crianças brancas (1,6 milhão) têm idade superior à recomendada nos anos finais do Ensino Fundamental, entre as crianças negras a taxa é de 50,43% (3,5 milhões)”.

Esses dados deixam explícito que apesar da universalização do acesso com baixa qualidade a escola brasileira ainda mantém mecanismos excludentes que atingem as populações afrodescendentes embora sofram com este processo outros grupos sociais desfavorecidos.



Assim, o sistema educacional brasileiro comporta uma grande contradição: enquanto ainda não universalizado com qualidade gera e reproduz desigualdades; no entanto é possível que esse mesmo sistema venha a contribuir para romper ciclos geracionais de marginalização da população mais pobre oferecendo uma educação de qualidade a todos que nele ingressem.

É nesse contexto de maior politização da questão racial e sua relação com a educação escolar que temas, como: a África, africanidade, negritude e ancestralidade, todos com a preocupação de valorização da identidade negra, africana e afro-brasileira foram incorporados às políticas públicas e o sistema educacional tornou-se uma arena de disputas para o resgate e a valorização da história e da cultura negra. (SALES JR., 2009).

Embora o racismo seja um traço cultural arraigado nas relações sociais brasileiras o recorte que discutiremos é o racismo na escola, que reflete em grande medida o fenômeno disseminado por toda a sociedade. Estudos como de Verçosa (2012) analisou o racismo escolar e afirma que o sistema educacional brasileiro é extremamente “discriminatório e pouco atraente para a população negra, trazendo consequências enormes em relação à escolarização levando muitos dos alunos a não concluírem as etapas de ensino ou a retardarem os anos de escolaridades”. (VERÇOSA, 2012, p.31)

A autora enfatiza que uma das consequências para a população negra é a impossibilidade de uma “mínima ascensão social” dos indivíduos, já que são tratados de forma discriminatória, concluindo que a escola deve participar ativamente para acabar com as desigualdades de oportunidades educacionais que estão vinculadas à questão racial.

Ainda nessa direção, Reis (2012) analisando o mesmo racismo escolar encontrou respostas contraditórias que mostram a complexidade do tema entre crianças e adolescentes em idade escolar. Destaca que uma maioria de respondentes do seu universo pesquisado (93%) afirma não existir racismo na escola mas quando indagados sobre disseminar ou ouvir expressões pejorativas de cunho racial, outra grande maioria (95%) respondeu afirmativamente; também foi verificada grande desinformação sobre conceitos de raça e etnia, diversidade, multiculturalismo e tolerância entre alunos e professores e equipes pedagógicas.

Este estudo chama a atenção para a urgência de “usar o espaço escolar para promover discussões sobre o racismo, a fim de promover uma reflexão e conscientização e para a desconstrução de estereótipos disseminados na cultura escolar” e expõe o caráter contraditório



que a realidade escolar comporta em relação ao racismo negando-o e praticando-o simultaneamente. (REIS 2012, p.19).

Em vista do exposto, nosso estudo discute a importância da aplicação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo dos ensinos fundamental e médio. A lei foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 1/04 e do Parecer CNE/CP 3/04, esses documentos institucionalizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino.

Atualmente a dificuldade centra-se em fazer a lei ser aplicada nas escolas, nesse sentido Vergulino et. al. (2012) apontam alguns problemas entre eles o currículo dos cursos de formação de professores, enfatizando que:

infelizmente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, percebe-se muitas resistências sobre a inclusão da temática sobre a África e as questões da cultura afro-brasileira no ensino. Na maioria das grades curriculares dos cursos de graduação e pós graduação da área da educação, a África e as questões raciais brasileiras continuam invisíveis. (VERGULINO Et. Al., 2012, p. 8).

Por outro lado, Felipe e Teruya (2012) analisando representações de professores sobre o racismo encontraram a forte presença da crença na “democracia racial”, na positividade da miscigenação e um discurso que relaciona o tema com a questão social. Tais posturas, segundo os autores obscurecem a compreensão dos professores para a necessidade da Lei nº 10.639/03, uma vez que se não há a percepção do racismo “também não há necessidade de uma lei para combater ou questioná-lo em sala de aula”. (FELIPE e TERUYA, 2012, p. 211).

Os pontos aqui colocados mostram as dificuldades de trabalhar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, bem como outras variáveis que dificultam a sua aplicação de maneira mais imediata e sistemática como a resistência de segmentos escolares e mesmo pais de alunos. No entanto, diversas parcerias são possíveis no



enfrentamento dessas resistências como as parcerias entre universidade e escola para realizar esse debate e um exemplo é o projeto: Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola que explicitaremos a seguir.

2 AÇÃO PEDAGÓGICA DE PREVENÇÃO ÀS PRÁTICAS RACISTAS NA ESCOLA

O projeto teve como objetivo disseminar conhecimentos e informações sobre a cultura africana e afro-brasileira e focou suas atenções na discussão do racismo promovendo debates e ações junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano) em uma escola pertencente a uma comunidade carente de um município do interior paulista. Foram utilizadas as aulas de história com o suporte de filmes documentários e ficção, leituras de diversos tipos de textos (revistas, músicas, historinhas em quadrinhos) e as ações envolveram discussões em rodas de conversas e atividades em que os alunos escreviam pequenas redações sobre o tema.

Inicialmente, discutiu-se a imagem da escola como microcosmo onde os jovens vivem parte de sua vida cotidiana, estabelecendo relações entre seus iguais e os segmentos que compõem a vida escolar e com a comunidade. Assim, a vivência nesse ambiente contraditório de regulação e espontaneidade, onde as relações alternam-se entre as mais livres e descontraídas até aquelas marcadas pelo formalismo exigido pela instituição escolar foi bastante explorada nas rodas de conversas.

Nesse universo marcado por ambivalências os conflitos ocorrem diariamente e as manifestações explícitas ou implícitas de racismo estão presentes nesta “cultura escolar” brasileira. Desta forma, problematizou-se a rotina da escola, seus segmentos e o entorno local, entendendo-os como elementos importantes na prevenção do racismo; mais importante foi o estabelecimento de uma metodologia amparada nos códigos e registros culturais que fazem parte da cultura juvenil como a música, o cinema, os jogos, as brincadeiras e as artes.

Um dos objetivos foi despertar uma consciência do chamado “racismo cordial” utilizando o aporte de letras e músicas, principalmente aqueles ritmos mais apreciados e consumidos pelas crianças atendidas pela escola, como o rap, o funk e o hip hop, mas também porque expressam temas que lhe são muito próximos, como a violência urbana, as subculturas juvenis, a marginalidade social e o racismo.



Foram feitas atividades lúdicas de expressão artística com desenhos, pinturas, recortes, colagens e composições acompanhadas de discussão dos elementos que apareciam nos registros escritos produzidos pelas crianças. Ao final, grandes resultados foram alcançados como uma maior relação de confiança entre os bolsistas e os alunos e observou-se uma maior participação dos mesmos com um comportamento de respeito, cordialidade e seriedade.

Finalmente, os estagiários estimularam a discussão com a proposição de trabalhos livres e dentro de uma atmosfera de descontração na sala de aula e em outros espaços da escola, com o andamento do projeto as crianças sentiram-se mais livres e foi possível buscar outras formas de expressão como pequenas encenações teatrais, filmagens com celulares e filmadoras e pesquisa de vídeos/videoclipes na Internet que eram exibidos na sala e serviam para ampliar as discussões.

3 ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

Para a interpretação dos registros escritos foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo (AC) que consiste em uma técnica de análise de dados qualitativa, usada com muita frequência nas ciências sociais, que procura examinar as dimensões subjetivas individuais ou de grupo na percepção de um fenômeno social e sua relação com a realidade.

A AC segundo Bardin (2009) possui dois objetivos: o primeiro é a “superação da incerteza”, a que está sujeita toda pesquisa qualitativa e o segundo é o “enriquecimento da leitura” dos dados disponíveis, a técnica pode ainda ser aplicada para as pesquisas com dados quantitativos ou para aquela delineada partir somente de dados qualitativos; a mudança está no tratamento dos dados:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração. (Bardin, 2009, p.22)



Câmara (2013) fornece outras pistas metodológicas para a realização da AC, afirma que é preciso seguir determinados passos que se constituem como regras do método enfatizando que é necessário ao pesquisador:

obedecer às regras de *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (CÂMARA, 2013, p. 181).

Outra referência importante na discussão da AC é Silva e Fossá (2013) que estabelecem três momentos no uso da metodologia, o primeiro seria a “sistematização das ideias do quadro teórico e o estabelecimento de indicadores para a interpretação das informações”, o segundo trata da “construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas” e o último seria o momento de “captar os conteúdos manifestos e latentes ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes”. (SILVA e FOSSÁ, 2013, p. 3-4),

Os registros escritos dos alunos contemplaram aquelas regras e representaram a totalidade de uma mesma turma do sexto ano do ensino fundamental, mantiveram a homogeneidade e atenderam à regra da exclusividade. A partir desses elementos, selecionou-se o material escrito pelas crianças para uma análise a partir de categorias que foram definidas por Silva e Fossá (2013) como sendo aquelas “estruturas simbólicas ou temáticas que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”, as categorias que utilizamos foram: consciência do racismo, a cor da pele, igualdade e diferença. (SILVA e FOSSÁ, 2013, p.2).

4 ENQUANTO A COR DA PELE É MAIS IMPORTANTE QUE O BRILHO DOS OLHOS, SEMPRE VAI EXISTIR GUERRA

4.1 Consciência do racismo



Na escola, o racismo está ausente das discussões em sala de aula; geralmente o que é “falado/contado na escola, sobre os povos que compõem a sociedade brasileira, é incompleto, lacunar, estereotipado, quando não omitido/negado”. Por outro lado, ao não problematizar a questão racial a escola contribui para manter a percepção errônea da sociedade brasileira, difundindo a imagem da “democracia racial”, ou propiciando condições para que a cultura escolar reproduza, por meio do racismo institucionalizado, os preconceitos raciais. (TRINDADE, 2002, p.34).

Assim, os registros mostram que os alunos têm uma consciência do racismo de maneira abrangente e alguns trazem uma percepção mais contundente da sua existência no *locus* escolar como fenômeno que transcende a pessoa negra e que atinge outros grupos da população, os alunos entendem também que o racismo é uma forma de violência:

Nessa escola existe muito preconceito e racismo e eu acho que tinha que parar com essas coisas por que somos todos iguais. (aluno 5).

Preconceito não se deve fazer, racismo também não. (aluna 14).

O racismo parte da premissa de que alguém é superior. O negro é sempre inferior. E dessa pessoa não se admite sequer que ela abra a boca... (aluno 7).

Somos todos iguais branco, negro, gordo e magro. (aluno 10).

O que o branco tem, que o preto não tem? O que é melhor no magro, que o gordinho não pode ter? Enquanto a cor da pele for mais importante que o caráter haverá guerra no mundo. (aluna 7).

Eu não gosto do bullying, do racismo e do preconceito, porque machuca as pessoas. (aluna 12)

O racismo não é legal porque machuca o sentimento das pessoas. (aluno 1).

4.2 A cor da pele

Segundo Silva (2012) no Brasil:

as expressões relacionadas à cor e à raça são construídas de modo relacional e situacional. A utilização de termos como negro, mais escuro, preto, mulato ou termos vexatórios, como crioulo, é relacionado a afinidades existentes entre os interlocutores, à posição social, à faixa etária e a valores, como respeito e autoridade (SILVA, 2012, p.9).



Essa autora aponta para uma situação tipicamente brasileira, em que “temos um racismo em gradação que atinge em maior escala aqueles que mais se aproximam do fenótipo negro, esse sistema é motivado por fatores históricos, sociais e políticos” e assim constrói-se um racismo muito peculiar já que não se apoia apenas no fenótipo agregando também o preconceito de classe por isso ela afirma que o racismo brasileiro não atinge, da mesma forma, outras etnias como árabes e asiáticos. Finalmente, a origem social pobre dos indivíduos associada ao fenótipo negro, mulato, moreno ou qualquer outra denominação associada à cor da pele não branca torna-se um dos fatores mais fortes à manutenção desse racismo brasileiro. (SILVA, 2012, p.10).

Nesse sentido, percebemos que a cor da pele destaca-se como um viés recorrente na percepção do racismo pois sugere haver uma consciência muito forte de que a questão racial está vinculada ao grupo populacional negro. As referências à cor aparecem associadas à ideia de disseminação do racismo, de que este constitui *bullyng* e é um crime, seguidas de argumentos a favor da cor da pele como algo secundário para a qualidade das relações humanas.

Somos todos iguais, mesmo tendo diferenças de cor e racismo é bully (sic) e racismo é crime. (aluna 8).

Não julgue as pessoas pela capa (sic) ou pela cor, mas sim pelo caráter. Diga não ao racismo. (aluno 6).

Ninguém é diferente de ninguém somos todos iguais, quando o caráter for mais importante que a cor da pele, o mundo irá evoluir. (aluna 4).

Não importa a cor, o importante é amar (aluno 13).

Não julgue pela cor, não julgue pela aparência, todos são iguais. (aluno 12).

Ignorar o que falam e não dar atenção para o que os outros falam da sua cor. (aluno 11).

Feliz será o dia em que todos os homens aceitarem o que não importa a cor da pele e sim a humildade. (aluna 1).

Enquanto a cor da pele é mais importante que o brilho dos olhos, sempre vai existir guerra. (aluna 5).

Não existem raças, existem pessoas. (aluno 9).

Racismo é crime mas tem que ter consciência, por favor, sem ofensa. (aluna 6).



4.3 Igualdade e diferença

Não discutiremos a questão dos princípios políticos iluministas e das tradições políticas posteriores sobre a igualdade de direitos, ainda que formais, e que formam a base da vida moderna amparada por direitos. No que concerne a este trabalho, essas questões aparecem nos relatos numa relação de reciprocidade; percebe-se uma chamada à consciência de que a humanidade é uma entidade única e que o racismo é uma nódoa neste “estado de coisas”.

As diferenças ou os “defeitos” que todos portam aparecem como parte das pessoas e isto é sentido como algo que acomete a todos sem distinção e essas diferenças são constituintes dos seres humanos e devem ser entendidas como características únicas que distinguem cada pessoa. Trabalhando essa relação, Candau (2008, p. 46) afirma que em relação à igualdade, atualmente há um “forte deslocamento, não se nega a igualdade, mas se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” e essa tendência apareceu nas discussões durante o desenvolvimento do projeto.

Os registros revelam que há uma percepção de que existe uma igualdade entre todos (na condição de seres humanos) mas também que há diferenças e estas não podem ser condição de desqualificação das pessoas.

As referências ao estilo do cabelo, aos “defeitos” de cada um e um “fim” que nos aguarda a todos indistintamente aparecem como referenciais das crianças para repudiar o racismo e expressar um desejo de igualdade real entre as pessoas e toda humanidade.

Meu cabelo não é ruim, ruim é o seu racismo. (aluna 2).
Olhe os seus defeitos pra depois falar das pessoas! Diga não ao preconceito. (aluna 13).
Ninguém é diferente de ninguém
Somos todos iguais por isso
Não devemos maltratar e nem julgar. (aluna 3).
Todos somos iguais, ninguém é melhor que ninguém. (aluna 9).
Para que racismo? No final seremos a mesma coisa! (aluna 10).
Somos todos iguais, sem racismo. (aluna 11).
Chega de preconceito e racismo, somos humanos. (aluno 4).

A partir desses elementos cotejamos os dados com alguns autores que trabalharam no interior da escola em projetos que buscavam discutir o racismo no cotidiano escolar, a



exemplo do projeto que apresentamos. Assim, Maggie (2006, p.744) em seu relato, observa que a questão racial “embora presentes no cotidiano das escolas, não eram temas de conversas e não pareciam interessar os jovens” (que percebiam sua existência esporadicamente); por outro lado, Gomes (2005) também encontrou evidências desse fenômeno salientando que os professores da escola estudada recusavam-se a falar abertamente sobre o assunto ignorando casos isolados que chegassem ao seu conhecimento.

Esta foi uma percepção sentida pelos nossos bolsistas que se ocuparam em várias tentativas de explicitar o sentido do conceito de “racismo oculto” ou manifestações dissimuladas de racismo no sentido de familiarizar os alunos para o debate e estimulá-los a falar sobre o tema. Esse fenômeno pode estar ligado ao fato dos alunos (nessa faixa etária) talvez não sofrerem ou não vivenciarem com frequência situações explícitas de preconceito racial, Maggie (2006) aponta dados desse fenômeno entre estudantes do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro constatando (nas instituições pesquisadas) que “apenas” 20,9% dos alunos autodeclarados pretos relataram ter sofrido algum tipo de discriminação e entre os brancos e pardos essa situação foi apontada por 16,4% e 15,4% respectivamente.

Outro ponto a salientar foi o relato sobre manifestações de racismo ocorridas basicamente entre os próprios colegas, através de brincadeiras, tidas como ofensivas, comentários jocosos e xingamentos durante discussões ou brigas, é importante registrar que os alunos nunca apontaram manifestações de racismo de professores ou qualquer outro profissional da escola.

É importante observar que os estudantes têm uma percepção do racismo e compreendem sua violência relacionando-as às outras formas de preconceitos como obesidade, pobreza, comportamento e estilo de vida. Finalmente, enfatizamos que o tema do racismo precisa ser estimulado pela escola num ambiente de descontração e respeito pois com as dinâmicas adequadas essa clientela escolar adquire autoconfiança para expressar seu conhecimento e a sua consciência sobre o racismo e o que ele representa para suas jovens existências.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Ação Pedagógica de Prevenção às Práticas Racistas na Escola teve como objetivo difundir ações, ideias e valores que discutissem a questão racial brasileira nas aulas de História numa escola no interior de São Paulo. Para tanto, apoiou-se na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola básica e em outros documentos oficiais que institucionalizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino.

Neste sentido, o projeto buscou parcerias entre a escola, a instituição universitária e o seu departamento de educação e contou com a participação de dois bolsistas, que por serem universitários, jovens e não fazerem parte do quadro de pessoal da escola facilitou muito a relação de confiança e segurança com as crianças.

Pudemos verificar que as crianças têm relativa consciência da diversidade étnica brasileira, não apenas em relação aos brancos e negros mas também conseguem identificar as outras tantas etnias que formam o povo brasileiro como japoneses, indígenas e árabes. Em decorrência de outros projetos desenvolvidos na escola as crianças associaram o racismo ao *bullying* e demonstraram ter conhecimento de se tratar de um crime e que deve ser denunciado. Um ponto importante foi constatar que ao romper com o clima de formalismo da escola as crianças se expressaram com muita espontaneidade e relataram sem timidez acontecimentos do seu cotidiano reforçando a confiança mútua e o respeito entre os colegas.

Finalmente, entendemos que o projeto atingiu seus objetivos ao levar para a escola a discussão sobre o racismo e a diversidade étnica brasileira contribuindo para adentrar a escola com temáticas que são urgentes no campo da educação básica.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília- DF, 2004.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em 21/nov/2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 208-216, maio/ago. 2012. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11634/8026>> Acesso em 30-maio-2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília – DF, 2005.

KOSLINSKI, Mariane Campelo. ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela – asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/09.pdf>>. Acesso em 23-mar-2015.

LIMA, Marcia. Desigualdades raciais e políticas públicas – ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**. São Paulo, 87, julho 2010.

MAGGIE, Yvonne. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 739-751, out. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a06v2796.pdf>>. Acesso em 12-jun-2014.



ORTIZ, Cisele. Só não enxerga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação Infantil. **Revista Avisalá**, nº 23, nov. 2005.

REIS, Deyse Almeida. **Uma reflexão sobre o racismo no âmbito escolar**. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Diversidade da Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - UFOP, 2012.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 41 a 87.

SALES JR., Ronaldo L. Políticas de Ancestralidade: negritude e africanidade na esfera pública. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 14, Setembro/2009. Disponível em:< www.cchla.ufpb.br/caos>. Acesso em 12-abr-2015.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira. **Etnia, cor e raça: aspectos discursivos do uso institucional**. 2012. Disponível em:< http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/64_Francisca_Cordelia_OS.pdf> Acesso em: 10-mar-2014.

_____. Andressa Hennig. FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – ENEPQ**. Brasília – DF – 3 a 5 novembro de 2013. Anais.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Psicologia da Educação , 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. - Brasília: UNICEF, 2012. “Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola - Brasil”.

VERGULINO, Ana Rosa et.al. Relações étnico-raciais no espaço escolar. **Revista Interação** v.1, n. 2, 2012. Disponível em:< <http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo1.pdf>>. Acesso em 02-set-2014.

VERÇOSA, Alzenite de Araújo. **Racismo na escola: o silêncio fala mais alto**. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Diversidade da Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais - UFOP, 2012.

*Recebido em junho de 2016
Aprovado em novembro de 2016*



**RELAÇÕES RACIAIS E EPISTEMICÍDIO: A ARTIMANHA POÉTICA
COMO POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO AOS ATENTADOS AO
HORIZONTE SIMBÓLICO NEGRO NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL**

**RACIAL RELATIONS AND EPISTEMICIDE: POETIC RUSE AS A COPING
POLICY AGAINST ATTACKS TO BLACK SYMBOLIC HORIZON IN
BRAZIL AND SOUTH AFRICA**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016101>

Elisabete Figueroa dos Santos, Bruno Vicente Lippe Pasquarelli - USC

RESUMO

No bojo de tensões raciais extremas, como foram os casos da escravização racial no Brasil – e suas consequentes e atuais desigualdades – e do apartheid na África do Sul, vê-se florescerem movimentos de enfrentamento que solicitam como arma de atuação a poesia e os recitais/saraus. Neste contexto, por meio da poesia ecoam discursos e demandas por afirmação, bem como pela denúncia de disparidades. Logo, a partir do aporte das representações sociais e por meio de uma revisão de literatura, este trabalho busca, lançar luzes sobre as formas como a produção poética e as articulações dos coletivos de sarau foram e têm sido reivindicadas por movimentos históricos, no Brasil e na África do Sul, como estratégias para a articulação político-cultural, problematizando-se os quadros de subjugação da população negra. Conclui-se que as artimanhas poéticas intervêm no processo de construção de saberes por meio da edificação de um espaço em que os símbolos, as estéticas e o protagonismo negros são valorizados. Forjam-se referências artísticas, intelectuais e políticas orientadas para a contestação dos marcos de exclusão impostos às periferias e aos negros, bem como para a produção de discursos e representações de forma endógena.

PALAVRAS-CHAVES: Poesia, epistemicídio, recitais, desigualdades raciais, negros.

ABSTRACT

On the extreme racial tensions, as were the cases of racial slavery in Brazil - and their consequent and current inequalities - and apartheid in South Africa, we hatch coping movements that request poetry and recitals/soirees as performance weapon. In this context, through poetry speeches and demands cry for affirmation, as well for denouncing disparities. Therefore, from the contribution of social representations and through a literature review, this work aims shed light on the ways in which the poetic production and the joints of the soirees' collectives were and have been claimed by historical movements in Brazil and South Africa, as strategies for political and cultural articulation, problematising the frames of subjugation of the Black population. It is concluded that the poetic ruses intervene in the knowledge construction process through the edification of a space in which the Black symbols, the aesthetic and the leadership are valued. Artistic, intellectual and political references are forged, oriented to challenge to the exclusion landmarks taxes to the peripheries and Black people, as well as to product discourses and representations endogenously.

KEYWORDS: Poetry, epistemicide, recitals, racial inequalities, black people.



1 INTRODUÇÃO

“Alfabetizar-se é sobretudo aprender a ler a realidade e a escrever a própria história.” (MARTIN-BARÓ, 1996)

Martin-Baró, psicólogo centroamericano, a propósito de um diálogo sobre a necessidade de que os sujeitos que estão sob a condição da desigualdade tornem-se capazes de identificar os fatores sociais e históricos que organizam a sociedade tal qual está posta e, assim, a distribuição de privilégios e desvantagens aos diferentes grupos, desnaturalizando certas relações e dispositivos, tece a afirmação com a qual iniciamos o debate que pretendemos travar neste artigo. Quando Martin-Baró (1996) aponta que a habilidade de leitura da realidade está atrelada à capacidade de escrever as próprias páginas, o autor nos conduz a ponderar sobre os movimentos de politização e de contestação da construção de narrativas oficiais e de balizas identitárias a partir de vieses que desqualificam culturas, conhecimentos e cosmo visões, com base numa ótica hierarquizante que, no limite, rechaça epistemologias e conhecimentos que integram o universo das diferenças.

No que toca às culturas negras – isto é, aos conjuntos de significados e práticas atrelados a povos negros em África ou na diáspora –, o descrédito aos seus modelos de conhecimentos organizou as sociedades multirraciais e racistas para estabelecer critérios culturais e raciais para a produção e incorporação de conhecimento, conforme discutiremos neste artigo.

É preciso ressaltar que os atores sociais não são passivos diante da condição de inferiorização. Pelo contrário, podem edificar variadas formas para ressignificar sua situação, seu lugar social e sua identidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Ainda que discursos convoquem sujeitos à assunção de determinadas identidades e posições-de-sujeito (HALL, 1990), estes indivíduos podem tecer formas de subverter tais convocações por meio da construção de estratégias de resistência e mesmo de desmarcação, o que levaria à produção de outras e novas formas de saber e novos discursos.

Entidades e movimentos sociais têm, sobretudo, realizado a função de apontamento das vieses dos discursos e medidas oficiais ou não – mas que atingem as vidas de grandes massas e orientam padrões e formas de existência. Entendemos que nesta esteira, inserem-se



os movimentos de periferia e o avultamento que este tem alcançado nas últimas décadas. O *rap*, a literatura, os recitais poéticos, entre outros, aglutinando-se a uma marca identitária da periferia, irropem num debate também epistemológico questionando os formatos de produção de saber e os critérios secularmente utilizados para classificar os “intelectuais” e os “despossuídos de saber”, a “cultura” e o “folclore”, o “conhecimento” e a “informação corriqueira ou irrelevante” etc.

No bojo de tensões raciais extremas, como foram os casos da escravização racial no Brasil – e suas conseqüentes e atuais desigualdades – e do *apartheid*¹ na África do Sul, verifica-se o florescimento de movimentos de enfrentamento que solicitam como arma de atuação a poesia e os recitais/saraus. Neste contexto a poesia adquire significado político: através delas ecoam discursos e demandas por afirmação, bem como pela denúncia de disparidades. Por meio da problematização do cotidiano reivindica-se novos signos e significados.

Convém, portanto, destacar e colocar em questão as particularidades da poesia, em meio à dinâmica político-cultural forjada dentro dos marcos explicitados, e refletirmos sobre a capacidade de motivação do fazer poético enquanto revide e enquanto reinvenção (e quais os alcances e limites de ambas as possibilidades), assim como da organização dos recitais como arenas de debates e de mobilização de identidades e identificações.

A partir de reflexões realizadas como parte de uma pesquisa de doutorado, buscamos neste texto lançar luzes sobre as formas como a produção poética e as articulações dos coletivos de sarais foram e têm sido reivindicados por movimentos históricos como estratégias para a articulação político-cultural, problematizando-se os quadros de subjugação da população negra. Para tanto, utilizamos o respaldo da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2002; ARRUDA, 2002) para discutir o modo como tais movimentos inserem-se no debate acerca das relações étnico-raciais e produzem novas representações acerca dos lugares sociais destinados a brancos e negros. Assim, partimos do contexto das desigualdades étnico-raciais no Brasil e na África do Sul para discutirmos as

¹ Tratou-se de um regime social baseado na segregação racial. A partir deste sistema, brancos detinham direitos e privilégios que eram cercados a pessoas negras, como direito à participação na vida política, à escolha na zona de residência,



nuances dos processos de enfrentamento aos apagamentos e invisibilizações promovidos pelos movimentos poéticos, sobretudo em meio às táticas segregacionistas oficiais ou não.

Este artigo apresenta, portanto, reflexões teóricas realizadas a partir de levantamentos bibliográficos acerca dos movimentos de resistência aos regimes de segregação/escravização racial, respectivamente na África do Sul e no Brasil, que tiveram como estratégia de atuação a poesia e os recitais poéticos. Primeiramente, apresentamos e debatemos as noções de representações sociais, racismo e epistemicídio, tendo em vista salientar o contexto vigente nos períodos de explicitação das desigualdades étnico-raciais para produção e veiculação de conhecimentos e representações; e na sequência, sintetizamos algumas informações e reflexões sobre como os movimentos poéticos se articulavam/articulam no Brasil e na África do Sul.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, RACISMO E EPISTEMICÍDIO

A propósito de discutir as distorções que ocorrem nas representações sociais, as quais são entendidas como formulações práticas, dadas no senso comum e construídas a partir da participação e pertencimento grupal (MOSCOVICI, 1978), propomos o resgate de um dito popular, bastante difundido no Brasil, o qual sugere que “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Ao anunciar um dado objeto, o sujeito informa a representação construída sobre o mesmo, bem como as mediações sociais às quais tal representação responde. Dessa forma, para evidenciar as possibilidades de distorções, cabe indicar que: quem conta um conto, aumenta, subtrai, transforma e/ou subverte um ou mais pontos. Isso implica em defendermos que a partir do lugar social que grupos e/ou sujeitos ocupam, o prisma pelo qual irão enxergar e atribuir significado a determinado objeto lhe é próprio e, portanto, à medida que se fala sobre dado objeto, fala-se de si e de sua apreensão sobre o objeto em questão, o que podemos chamar de representação social.

Torna-se explícito, assim, que a representação social é um modo de conhecimento sociocêntrico, que segue as necessidades, os interesses e desejos do grupo que a constroi, o que confere certa particularidade ao objeto em construção. Assim, quando percebemos esta espécie de “peculiaridade” na representação de certo objeto, significa que estamos diante da



marca grupal/cultural impressa no processo de construção da representação (ARRUDA, 2002).

O que aparece como uma distorção, modifica a organização ou o sentido do objeto para adaptá-lo aos desejos e necessidades de quem representa, como já explicava Festinger na dissonância cognitiva. A subtração de elementos, por sua vez, costuma ocorrer porque sua inclusão se torna difícil, por causa dos aspectos normativos ou valores de quem representa, como no caso da representação da psicanálise, que elimina a libido em virtude da sua associação com a sexualidade, ainda um tema difícil no momento da pesquisa. A suplementação é o acréscimo ao objeto representado de atributos ou conotações fornecidos pelo envolvimento ou imaginário do sujeito. Mas o que esta reflexão a respeito do estatuto epistemológico das representações aponta é, também, mais do que o tipo de “alteração” que a representação introduz com relação ao objeto, o interesse de observar como e por que acontecem essas modificações, o que elas indicam, e como elas constituem a representação, dando-lhe um sentido de verdade e uma eficácia simbólica (ARRUDA, 2002, p.139).

Tendo em vista desnudar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, entendida como saber prático, precisamos, a propósito de recomendações feitas por Jodelet (2002), responder a três perguntas fundamentais: Quem sabe e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito? Estas três perguntas revelam três planos, que ela sistematizou como: 1) as condições de produção e de circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; e 3) o estatuto epistemológico dessas (ARRUDA, 2002). A partir dessas informações podemos entender o contexto de elaboração dessas representações e como este conhecimento produzido baliza as relações e os espaços em que se inserem o sujeito e o objeto da representação.

É necessário questionarmos, assim, por que nas discussões sobre as origens e formas de elaboração do saber, de forma geral e acerca das quais somos formalmente informados, prevalecem proposições que eliminaram do seu arcabouço de reflexões epistemológicas coerentes, não a mera interferência, mas a centralidade do contexto cultural e político para a produção, reprodução e contestação do conhecimento.

Santos (1996) aponta que as demarcações de territórios físicos e simbólicos foram propiciadas pela expansão europeia como responsáveis por excluir sujeitos e formas de conhecimento vinculadas aos sujeitos diferentes (aqueles que apresentavam modos de ser,



costumes, fenótipos etc. distintos daqueles partilhados pelos “desbravadores” europeus). Para este autor, o genocídio que tantas vezes caracterizou a expansão europeia foi também um epistemicídio:

Eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar... (p.104)

O descrédito em práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos dominados pelos europeus configurou uma forma de rechaçar a legitimidade de cosmovisões africanas e indígenas, taxadas como bárbaras e instintivas. Não se negava unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaçava-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos conhecedores, detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fugiam aos domínios, compreensões e doutrinas europeus.

O conhecimento tanto não está equitativamente distribuído numa sociedade, quanto algumas de suas nuances e proposições são vetadas e, sequer chegam a ser contempladas dados os sujeitos que protagonizam tais construções. Assim, percebe-se que ao mesmo passo em que existe a contestação do cânone e das máximas aplicáveis a quaisquer circunstâncias, há ainda a exaltação de um saber cientificista e pretensamente neutro, em detrimento dos saberes do senso comum, da literatura, das poesias, dos saberes populares etc. Isto porque as diferenças atravessam as chances de serem determinados conhecimentos referendados. A invalidação de conhecimentos vinculados ao lado desprivilegiado das relações sociais (pobres, negros, mulheres, entre outros) tanto no nível dos discursos e das relações cotidianas quanto no seu apagamento nos currículos oficiais explicita aquilo que Santos (1996) denominou epistemicídio. Como aponta Santos (2008, p.137), “quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico de uma forma de conhecimento, a verdade é que os dois privilégios tendem a convergir na mesma forma de conhecimento”.

O horizonte simbólico africano foi, portanto, desacreditado a partir do momento em que não só seus corpos foram apartados de África, como também o foi o corpo de suas práticas sociais, seus modos de vida e costumes, os quais compunham sentidos que edificavam uma cosmovisão africana, com base em formas de pensar, agir e estar no seu



mundo cotidiano (FERREIRA, 2002). “Essas formas de conhecimento e representações também eram parte de uma totalidade articulada que eles possuíam” (ANDRÉ, 2007, p.160).

Contudo, a naturalização da desigualdade racial engendra no seio da sociedade resistências teóricas, ideológicas e políticas para se identificar o combate à desigualdade como prioridade das pautas políticas, acadêmicas e educacionais. Mais que isso, coloca barreiras e, no limite, impossibilidades de se pensar negro, ou de desvincular a representação que se tem sobre o negro da ideia de pobreza material, intelectual e cultural. Essas são perspectivas acessíveis a todos por meio da socialização e educação pautadas numa orientação eurocêntrica. De geração a geração tais crenças são ensinadas sem a necessidade de verbalizar a inferioridade ou a desconfiança nas capacidades dos negros. É algo que se dá no nível do não dito: nas posturas, preferências, defesas, piadas etc.

Conforme discutem clássicos estudos (SKIDMORE, 1976; HASENBALG, 1979; ANDREWS, 1998; GUIMARÃES, 1999; BENTO e CARONE, 2002; entre outros) em sociedades multirraciais e racistas como Brasil e África do Sul é possível notar a atuação do racismo na estruturação das desigualdades entre diferentes grupos étnico-raciais. Esse quadro resulta em possibilidades distintas para a construção dos sujeitos e suas subjetividades. A expressão dessas desigualdades pode ser identificada em todo o cenário social, do acesso à moradia às possibilidades de inserção e produção de conhecimentos nas universidades.

Segundo Guimarães (1999):

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Borges, Medeiros e d’Adesky (2002) defendem que o racismo é manifesto de por duas vias indissociáveis: a individual e a institucional. Em sua modalidade individual o



racismo é promovido por meio de atos discriminatórios um nível interpessoal, ou seja, cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos (GOMES, 2005). As experiências do extinto regime do *apartheid* na África do Sul e dos conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980 são exemplares históricos da expressão deste racismo. No Brasil, essa forma de racismo é também incidente, mas a própria sociedade e seus veículos de comunicação tendem a minimizar e/ou omitir tais manifestações. O racismo institucional, por sua vez, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos (BORGES; MEDEIROS; d'ADESKY, 2002; GOMES, 2005).

Conforme salienta Jodelet (1998):

Colocar em perspectiva a relação com o outro, a pertença social e sua tradução nas manifestações concretas da vida e da produção social abre caminho para a aproximação à alteridade radical. Esta última tem sua expressão ideal-típica e extrema no racismo – que convém considerar, como o faz Balibar (1988) como um “fenômeno total”, evocando o “fato social total” de Mauss – na medida em que se inscreve ao mesmo tempo nas práticas e discursos, supõe representações, uma teorização e uma organização dos afetos. No quadro das práticas figuram as diferentes formas de violência, desprezo, intolerância, humilhação, exclusão, os discursos veiculam representações e teorias. As primeiras se caracterizam por serem elaborações intelectuais de um fantasma de profilaxia. Articuladas em torno das marcas da diferença, elas lembrariam a necessidade de purificar o corpo social, proteger a identidade de si e do nós de toda promiscuidade, de toda mestiçagem tidas como risco de invasão. Quanto às teorias – qualquer que seja sua origem – elas seriam “racionalizadas” por intelectuais. Essas representações e teorias organizam os afetos cuja forma obsessiva e irracional conduz à elaboração de estereótipos que definam tanto os alvos quanto os portadores do racismo. Tal combinação de práticas, discursos, representações, estereótipos afetivos vai explicar ao mesmo tempo a formação de uma “comunidade de racistas” entre os quais existem laços de imitação, e da pressão que leva as vítimas do racismo a se perceberem – por efeito do espelho – como comunidade. Aqui se poderia falar de “nós” secundários que vêm reforçar o jogo da identidade – nós primários do grupo que expressa o racismo (p. 58-59).

Tais representações prescritivas e normativas ficam de tal modo incrustadas nas relações e crenças desenvolvidas acerca dos negros que muitos destes acabam por negar seu

pertencimento, rechaçando práticas culturais de matriz africana. As representações sociais, que constroem e são construídas pelo senso comum, são, portanto, os óculos utilizados para captar o mundo e seus recortes; neste cenário, as identidades são o prisma a partir do qual posicionam-se esses mesmos óculos. As visões particulares resultantes deste arranjo podem ser estabelecidas como padrão social ou como perspectivas menores e sem relevância, a depender da posição ocupada pelo grupo que representa. Dessa forma, o racismo construiu e constrói uma zona muda das representações sociais que impede e/ou dificulta que negras e negros se apropriem de significados e práticas que remetam às culturas negras. Assim, as funções simbólicas do negro podem, sob dadas circunstâncias, serem forçadas a não representar a identidade de modo a aglutinar a ela signos negros. Neste contexto, o questionamento é imprescindível para recuperar a humanidade e o protagonismo dos sujeitos.

3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS EMBATES POÉTICOS ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL: ARTICULAÇÕES E NUANCES

3.1 As poesias e recitais na África do Sul

Na África do Sul, a segregação racial teve início ainda no período colonial, mas o *apartheid* foi introduzido como política oficial após as eleições gerais de 1948. De acordo com o novo regime a população seria separada a partir de grupos raciais ("negros", "brancos", "de cor", e "indianos"), para os quais haveria políticas e direitos distintos. Havia, portanto, uma escala de cidadania.

Dessa forma, os negros foram radicalmente privados de sua cidadania, tornando-se legalmente cidadãos de uma das dez pátrias segregadas autônomas chamadas de bantustões. No entanto, na década de 1950 já se iniciavam lutas contra o *apartheid*. O Congresso Nacional Africano (CNA), liderado por Nelson Mandela foi o maior grupo opositor. Mas, com a prisão de Mandela em 1962, o grupo perdeu força e só se recuperou em 1990, com a saída de seu líder da prisão. Um plebiscito realizado em 1992 acabou com o *apartheid* e, em 1994, Mandela foi eleito presidente da África do Sul. Até hoje o país luta com as diferenças sociais impostas pela segregação racial (ALVES, 2006).



O *apartheid* foi uma página de extrema violência da história sul africana e que suscitou um importante movimento de resistência interna, bem como um longo embargo comercial contra a África do Sul. Uma série de revoltas populares e protestos causaram o banimento da oposição e a detenção de líderes antiapartheid. Conforme a desordem se espalhava e se tornava mais violenta, as organizações estatais respondiam com o aumento da repressão e da violência (ALVES, 2006). Soweto ficou conhecida na época do *apartheid* por ser foco de resistência antirracista e de protestos dos negros contra a política oficial de discriminação racial. O foco de tal subversão nos é oportunamente elucidado por Sampson (1988, p.87):

À noite os povoados ganhavam vida, vigor e confiança, vibrando com o *jazz*, o *swing* e a gíria americana, que desafiava qualquer noção de temporariedade ou tribalismo – ou qualquer resto de esperança dos brancos de que os negros, como os peles-vermelhas, fossem se destruir entregando-se à bebida e ao desespero.

Kirkwood (1987), em *Literature and popular culture in South Africa*, chamou a atenção para as formas culturais que se desenvolveram nos períodos mais intensos da luta antiapartheid e, dentre elas, destacou o *toyi-toyi*, apresentado como uma forma de “dança militante”, com movimentos ritualizados, como os chamados “granada de mão” e “bazuca” (KIRKWOOD, 1987, p. 659).

Barrios (2002), refletindo sobre o papel do teatro como estratégia de resistência durante e após o *apartheid*, apontou como o teatro reforçou as revoltas estudantis e reivindicação de direitos. A autora sublinhou que o teatro negro surgiu com muito mais força na África do Sul na década de 1970, paralelamente ao Movimento de Consciência Negra, liderado por Steve Biko. Assim, a literatura e, mais especificamente o gênero teatro, convertem-se em uma expressão textual/cultural de resistência ao colonialismo. Como defesa, resistência e autoafirmação de uma cultura africana contra a opressão e violência racial sofridas pela maioria da comunidade negra sul africana o teatro e a literatura converteram-se em um gênero experimental em busca de uma nova estética, que contemplasse as demandas da comunidade negra. Larlham (1985) elucidou a dinâmica da literatura e do teatro como formas de resistência antiapartheid:

La identidad negra y el orgullo negro han sido introducidos en la lectura de poemas en las Iglesias y salones de Soweto. La mayor parte de la poesía que se lee no ha sido publicada. Está dirigida al público Negro, mostrando un énfasis fundamental en la participación del público. La participación está basada en el reconocimiento de unas experiencias comunes de sufrimiento e indignidad tanto por parte del poeta como del espectador. La representación, además, constituye un desafío de los Negros sudafricanos al rechazo de un status quo. El intercambio improvisado con el público es una parte integral de la representación llevada a cabo por el poeta (LARLHAM, 1985, p.19).

Larham (1985) nos fala sobre o fervoroso movimento poético que teve como palco os salões e igrejas da cidade de Soweto, com poesias em grande medida dirigidas ao público negro. A atmosfera destes recitais primava pela partilha das experiências comuns de sofrimento entre poeta e plateia. As trocas com o público presente e as improvisações eram centrais para dar vida à performance poética.

Atualmente é possível verificar na África do Sul um movimento engendrado por meio dos recitais de poesia e de festivais poéticos. Neles, os “soldados da palavra” (termo utilizado pelo coletivo de poetas sul-africano *Powertree*² para designar uma nova forma de poeta, mais vinculada às demandas das margens, os *wordsouljahs* [*wordsoldiers*]) são interlocutores que primam pelo questionamento, por deflagrar arranjos que subalternizam contingentes e/ou não contribuem para o bem estar e para a construção de políticas e ações voltadas para a promoção da igualdade. Nesta conjuntura, conhecimento é munição e a palavra é o artefato que dispara a reflexão e culmina na construção de estratégias de enfrentamento.

É interessante notar que este movimento é promovido por meio de recitais cujas poesias são recitadas em inglês, a despeito de haverem diversos idiomas locais relativos às diferentes etnias que compõem a população sul-africana. Além disso, os espaços em que acontecem os saraus são prevalentemente espaços centrais, de fácil acesso a pessoas vindas de distintas regiões das cidades e das cidadelas (*townships*), assim, esse movimento não acontece nas periferias ou margens geográficas, mas podemos lhe atribuir uma representação periférica

²A designação “Powertree” faz sonoricamente alusão a “poetry” (poesia), tratando-se, no entanto, da conjugação de duas palavras em inglês “power” e “tree”. Tal aglutinação faz referência aos Baobás, árvores comuns em África, cuja estrutura é monumental, suas raízes são profundas e, portanto, trata-se de uma árvore de grande resistência. Tais significados foram elucidados por Jacqui, poetisa que integra o respectivo coletivo, em entrevista durante visita técnica à África do Sul.



ao constatar a grande incidência da presença de pessoas, temas e debates negros e femininos em seus circuitos (SANTOS, 2015).

3.2 Poesias e recitais periféricos no Brasil

No Brasil, entre as décadas de 60 e 80 do século XIX, em plena vigência do regime escravocrata no Brasil, assistimos a um movimento de contestação à continuidade da apropriação do trabalho dos escravizados. Este empreendimento se deu a partir de várias províncias e contou com o engajamento de expoentes renomados, como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luís Gama, Manoel Querino, entre outros (MARINGONI, 2011; COTA, s/d; SANT'ANNA, 2006; PÍCOLI, 2009).

Com o reconhecimento oficial, em fins da década de 1860 e início da de 1870, de que a extinção da escravidão era apenas uma questão de forma e oportunidade, abriu-se um período que se caracterizou pela propaganda abolicionista propriamente dita (MARINGONI, 2011). Pelas vias desta campanha, associações foram compostas. Nestes espaços concorriam os membros da elite intelectual: redatores, poetas, professores, funcionários públicos e bacharéis (PÍCOLI, 2009). Estas associações e clubes tinham por propósito colocar nas agendas social e política o fim do trabalho escravo. Para tanto, privilegiaram como meios de comunicação os jornais criados também por meio deste movimento (COTA, s/d; SANT'ANNA, 2006; PÍCOLI, 2009). No rol de estratégias culturais utilizadas pelas associações estavam comícios, *meetings*, saraus etc.

Neste contexto, os saraus lítero-musicais eram o ambiente privilegiado para a difusão da campanha abolicionista, pois, enquanto eventos socialmente apreciados, as encenações e apresentações lítero-musicais atraíam o público com o qual se pretendia dialogar: membros das elites, senhores donos de escravos, intelectuais, acadêmicos, poetas e políticos brancos das classes altas. Ao negociar a abolição com este público, pretendia-se manter as rédeas do processo abolicionista sob a tutela do Estado e dos escravistas, conquistando-se adeptos da perspectiva abolicionista, bem como angariando-se donativos para a compra de alforrias. Nesta medida, valia-se de elementos reconhecidos e valorizados socialmente para a causa reformista. Negociava-se com os modos e valores vigentes para, de certa forma, contestar a



ordem posta, porém, sem deixar que esse movimento ganhasse força a partir dos desprestigiados da sociedade (os escravizados negros).

A subversão dessa barganha de negros e desprivilegiados da sociedade é evidenciada pelo movimento literário que tem origem justamente nas margens sociais. Nos saraus periféricos, que hoje eclodem em todo o Brasil e, sobretudo, nas periferias das grandes cidades, o negro é deslocado da posição de objeto para uma posição de sujeito, numa perspectiva mais ativa e comprometida (SANTOS, 2015).

Por meio deste agenciamento, os negros periféricos trazem para a página suas histórias, seus relatos, seus cotidianos de desigualdades e enfrentamentos, bem como seu anseio pela própria afirmação. Ao problematizar questões próprias às periferias, é bastante incidente o recurso às temáticas raciais. Dessa forma, os preconceitos, os escárnios, as lutas, vitórias e manifestações negras são postas em questão.

Segundo Silva (2010):

A literatura opera como uma arma contra o esquecimento. No caso dessa nova configuração da ideia de marginalidade, a operação da memória coletiva, aliada a um espaço geográfico e a grupos sociais ocupantes desse espaço, trata da condição marginal como elemento identitário inalienável. A matéria prima literária e o que uniria esses escritores, portanto, estaria dada a partir de seu lugar de enunciação, do qual não poderia ou não deveria abrir mão (p.11).

Contexto de construção de novos significados para as identidades negras³ e marginais de contestação das formas de conhecimento do mundo e sobre o mundo difundidas como verdades universais, a literatura periférica tornou-se um veículo através do qual os negros e/ou periféricos trazem para a página suas histórias, seus relatos, seus cotidianos de desigualdades e enfrentamentos, bem como seu anseio pela própria afirmação.

A designação como literatura periférica, demarcando seu posicionando quanto a signos em questão e pontuando temas a eles pertinentes, de modo a desmistificar preconceitos

³ O discurso sobre identidade negra só tem sentido num contexto plural no qual os distintos grupos raciais ocupam diferentes lugares na estrutura social. Assim, a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob a denominação “negros”, suas representações e significados atribuídos às possibilidades de ser e estar no mundo de sujeitos negros. Tais discursos e representações podem apreendidos e/ou ressignificados pelos próprios negros, dando forma às suas identidades (MUNANGA, 1988; 2012).



e tornar inteligíveis as capacidades, habilidades e anseios destes sujeitos de serem descolados de representações pejorativas, indicaria a necessidade de produzir-se enunciados para abalar o silenciamento e preencher o vácuo das dimensões da exclusão (NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2011).

Neste âmbito, negro, marginal e periférico são termos que passaram a ser reivindicados por esta literatura constituindo, para os mesmos, significados e representações outros. Seu caráter de outridade, todavia, não se esgota na simplória designação como contraponto. É outro porque nas linhas tênues da resignificação marca-se a autenticidade como local de enunciação, o comunitário como forma de registro e o protagonismo como estratégia. São sujeitos de seus próprios discursos e, portanto, pontuam o lugar de onde falam, como se pode observar neste excerto do Manifesto “A elite treme”⁴ do Sarau Poesia na Brasa:

(...) agora é diferente, a periferia se arma de outra forma. Agora o armamento é o conhecimento, a munição é o livro e os disparos vêm das letras. Então, a gente quebra as muralhas do acesso e parte para o ataque. Invadimos as bibliotecas, as universidades, todos os espaços que conseguimos arrumar munição (informação). Os irmãos que foram se armar, já estão de volta preparando a transformação. Mas não queremos falar para os acadêmicos, mas sim para a dona Maria e o seu José, pois eles querem se informar. E a periferia dispara. Um, dois, três, quatro livros publicados. A elite treme. Agora favelado escreve livro, conta a história e a realidade da favela que a elite nunca soube, ou nunca quis contar direito. Os exércitos de sedentos por conhecimento estão espalhados dentro dos centros culturais e bibliotecas da periferia. A elite treme. Agora não vai mais poder falar o que quiser no jornal ou na novela, porque os periféricos vão questionar. O conhecimento trouxe a reflexão e a reflexão trouxe a ação, e agora a revolta está preparada, e a elite treme. Não queremos mais seu tênis, seus celulares. Não queremos mais ser mão de obra barata, e nem consumidores que não questionam a propaganda. Queremos conhecimento e transformações nas relações sociais. A elite treme. Agora não mais enquadrados madames no farol, e sim queremos ter os mesmos direitos das madames. E é por isso que a elite TEME.

Como se pode perceber, num primeiro momento explicita-se a representação de periferia que comumente figura no imaginário social como território da violência, da escassez, da falta, para, posteriormente, introduzir um complemento a esta noção de periferia: a

⁴Disponível em <brasasarau.blogspot.com>, acessado em Agosto de 2013.



periferia do conhecimento. A ideia de margem, enquanto lugar da exclusão, não se restringe aos locais de escassez de serviços e condições subalternas de vivências, mas avançam e convergem para a apartação dos sujeitos marginais dos domínios do conhecimento. Neste cenário, letra é disparo, livro é munição e conhecimento é arma! Compõe-se a arena.

Está posta a negativa em assumir o lugar histórica e socialmente desenhado para estes sujeitos. Questiona-se, portanto, a capacidade dos intelectuais de elite de analisarem de forma imparcial as relações periféricas e, no limite, coloca-se em causa a própria noção de neutralidade tão valorizada por algumas Ciências. Estes sujeitos gritam: Não aceitamos este lugar! E, apontam as posições que assumem e valorizam: “...favelado escreve livro...” e “...conta sua história...”.

Diante das engenhosas estratégias desembainhadas pelos grupos dominantes para manterem os periféricos à parte da possibilidade de produção de conhecimento, os “favelados” questionam a restrição de acesso aos “templos do conhecimento” (universidades e bibliotecas) e lançam suas táticas de enfrentamento: “Então a gente quebra as muralhas do acesso e parte para o ataque”. Os centros comunitários e bibliotecas (dentro destes, os próprios bares onde ocorrem os saraus e nos quais, inclusive, improvisam-se bibliotecas) das periferias têm seus bancos ocupados como ponto de fortalecimento. O “exército” adentra os locais de produção de conhecimento e em posse de informações, passa a questionar, apontar os vieses e propor *outras* formas de conhecimento. Ao voltarem para suas comunidades orquestram ações, debates e vivências pautadas num teor de questionamento das tendências de naturalização de lugares, desigualdades e representações sociais (SANTOS, 2015).

É primordial dar ênfase ao ato de apropriação do direito de falar em primeira pessoa e, mais que isso, de questionar e denunciar a contradição e os equívocos. O direito de produzir narrativas em primeira pessoa, contudo, não esgota suas demandas. Pelo contrário, é local de passagem para denunciar as falácias, anunciar suas visões de mundo e, sobretudo, reivindicar seu direito de ser sujeito em primeira pessoa, isto é, de localizar-se, tecer escolhas e posicionar-se à medida que se apresenta e fala de si.

Nesta conjuntura, o conhecimento é o artefato que dispara a reflexão e culmina na construção de estratégias de enfrentamento (“revolta”).



Desta forma, percebe-se haver um trânsito entre o político e o cultural: marca que se faz presente nas manifestações negras. Por meio das manifestações negras constroem-se políticas e questionam-se lugares sociais. Em alguma medida, os saraus ou recitais têm desempenhado este papel por meio da artimanha poética de enfrentamento (SANTOS, 2015).

O movimento de saraus se constroi enquanto produção pelas vias da cultura. Sobressaem-se manifestações e discursos culturais revestidos pelas marcas da diferença. Sobretudo das diferenças que são causa para o cerceamento de direitos e práticas discriminatórias. Negros, pobres, mulheres, entidades e movimentos sociais diversos, abundantes nos bairros periféricos e portadores de identidades atreladas a signos pejorativos, inserem-se em tais articulações e utilizam o fazer poético e o *open mic* para nomearem as particularidades que atravessam suas trajetórias e os convocam a responderem por tal inscrição, assim como para compartilharem narrativas que elucidam o ponto a partir do qual se emite afirmações e propostas de esquivas estratégicas.

As marcas da subalternidade estão presentes nas sessões poéticas seja como motes ou fisicamente, sendo anunciadas e debatidas. As relações de raça e gênero amplamente praticadas são denunciadas como desencadeadoras de tensões e sofrimento psíquico de acordo com os discursos e representações difundidos e incutidos socialmente. O não silenciamento acerca de temas tão latentes no cotidiano destes sujeitos, mas silenciadas em diversos outros espaços, indica um diferencial em seu tratamento pelo viés artístico, de modo a construir-se um espaço de sensibilização e politização. Neste ambiente, não apenas se problematiza a impressão negativa destas marcas, mas propõe-se outras demarcações para identidades e modos de ser.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCOLONIZANDO SABERES

Entendemos que a capacidade de questionar, apontar equívocos e desenvolver novas presunções, hipóteses e teorias está intimamente relacionada à possibilidade de superação de máximas consideradas universalmente aplicáveis e, logo, à eclosão de novas formas de conhecimento. A desnaturalização é uma forma de politização e só pode ser alcançada através do questionamento dos vieses que compõem os discursos e representações.



Ainda que discursos convoquem determinados sujeitos à assunção de certas identidades e posições-de-sujeito, estes indivíduos podem tecer formas de subverter tais convocações por meio da construção de estratégias de resistência e mesmo de desmarcação, o que levaria à produção de outras e novas formas de saber e de novos discursos.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009):

A “ameaça à identidade” é antes de tudo considerada como decorrente da inferioridade de um agente social numa dada situação. Os agentes sociais que tomam a iniciativa da diferenciação, da inovação, seriam aqueles que são negados por aqueles que lhe são superiores, aqueles que ocupam uma posição irremediavelmente inferior nas dimensões da comparação. Esta posição numa escala social colocaria em questão sua identidade e induziria, por isso mesmo, tentativas de “desmarcar-se” daqueles aos quais se comparam, de criar novos critérios de comparação em função dos quais eles são diferentes e, deste modo, tornam-se incomparáveis e escapam de sua inferioridade (p.43).

Diante de formulações e políticas que não entendiam negros e pobres como sujeitos de conhecimento (portadores do direito a acessar as distintas esferas e formas de informação e contribuir para a construção de novas formas de saber), as margens foram justamente a ocasião para dar vida a intelectuais representantes dos indesejados como sujeitos de saber (mas, bem-quistos como objetos) (SILVA, 2011; NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2012).

Silva (2012), em contribuição à problematização da figura do intelectual – a qual, segundo o autor, entrou em colapso a partir da década de 1970 – enquanto sábio detentor da capacidade de professar análises universalizantes e pretensiosamente neutras acerca do mundo e das relações que nele se constroem, afirma que a periferia tem forjado seus próprios intelectuais. O autor explica que estes intelectuais, a partir de sua inserção social, encarnam os dramas cotidianos, problematizam as ambiguidades que pairam na vivência nas margens e, assim, representam a voz da massa periférica.

Reiteramos as conclusões de Silva (2012) propondo que as artimanhas poéticas propostas pelos recitais identificados nas periferias brasileiras e também aqueles organizados pelos coletivos sul-africanos tornaram-se palcos para a alfabetização e politização (aproximando-se das orientações de Martin-Baró (1996)) e para a formação de poetas, ativistas, escritores e intelectuais *outros*.



Retomamos a proposição feita pela Teoria das Representações de que à medida que nós representamos as coisas, nós nos representamos nelas. Não se trata da representação enquanto evento perceptivo que apreende parte de uma realidade exterior, mas enquanto processo pelo qual edificamos a realidade. É pelo processo de representação que transformamos algo não-familiar – sem sentido, carente de significado – em algo dizível e legível, portanto, inteligível. No entanto, esta realidade apresenta traços das identidades que compõem os sujeitos que representam, ao passo que as identidades daqueles que representam incorporam traços do objeto representado (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2002; ARRUDA, 2002).

É neste sentido que Munanga (1988), tendo em vista desvelar os significados que conduziram à edificação da diferença racial como alteridade, propõe que a invenção do negro – enquanto sujeito subalterno, próprio para trabalhos desqualificantes, ser sem alma, sub-humano etc. – foi elaborada no seio da ordem colonial e escravocrata. Não obstante, muitas vertentes do Movimento Negro buscam na África pré-colonial elementos aos quais aglutinarem suas identificações. Num contexto social e político cuja contenda por direitos de igualdade transforma a diferença racial em causa para a objetificação e inferiorização, o recurso à ancestralidade africana e sua cosmovisão diversa emerge como tática para reorientar subjetividades e identidades, para rechaçar o posto de objeto e constituir-se sujeito. Exemplos destes empreendimentos são notáveis nos contemporâneos recitais periféricos que trazem à cena os tambores e seus toques; o berimbau; a valorização de estéticas afrobrasileiras; elementos das manifestações e religiosidades de matriz africana etc. (SANTOS, 2015).

Estes movimentos poéticos colocam no centro da discussão a necessidade de desnaturalizar a hierarquia existente entre sujeitos, a partir das inscrições raciais, de classe, gênero etc. e suas respectivas formas de saber. Como bem coloca a Teoria das Representações Sociais (TRS), o saber de senso comum apresenta racionalidade e edifica relações, compõe práticas e conduz os sujeitos a questionarem as fendas do social (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2002).

Logo, por meio da artimanha poética dá-se a conhecer a perspectiva de quem a produz. Não de forma solipsista, mas como resultante dos processos representacionais que compõem e atravessam os sujeitos e suas identidades e, portanto, expressam-se em suas textualidades e versações. Dominar os meios e modos de produção de literatura, portanto, configura uma



engenhosa estratégia para os sujeitos que são construídos a partir de estereótipos e representações sociais prescritivas. A poesia funciona como veículo para se desvelar tópicos e elementos suprimidos; para salientar outros sentidos cabíveis a objetos cujos significados atribuídos sejam negativos e; para posicionar-se como produtor de conhecimento, uma vez que tradicionalmente as letras e os versos têm sido ferramentas de acesso privilegiado para uma elite branca, o que fez com que as margens integrassem essa produção quase que exclusivamente como mote e por meio de distorções.

Edificar-se sob os marcos da marginalidade, constituir e ser constituído pelos pontos de cisão de discursos e representações sociais, são causas para esforços contínuos de familiarização e de posicionamentos identitários. Dessa mobilização resultam significados socialmente orientados. Isto é, à medida que se aponta que a elaboração de representações está vinculada aos grupos que as compõe e às suas identidades, propomos, de um lado, que o processo de atribuição de significado está fortemente vinculado aos respectivos grupos de referência, por outro, propomos que os significados não são nem tão estáticos, tampouco, universais, como já se propôs em alguns momentos na história das Ciências Sociais de maneira geral. A discussão política sobre as desigualdades e, mais especificamente, a abordagem da dinâmica racial, gera conteúdos que desestabilizam o sistema representacional. Estes novos discursos deslocam elementos que compõem as representações sociais existentes e provocam a emergência de elementos substitutivos: as representações se reciclam e se deslocam, dando origem a outras representações.

Cabe, por fim, assinalar que as artimanhas poéticas intervêm no processo de construção de saberes por meio da edificação de um espaço em que os símbolos, as estéticas e o protagonismo negros são valorizados. Forjam-se referências artísticas, intelectuais e políticas orientadas para a contestação dos marcos de exclusão impostos às periferias e aos negros, bem como para a produção de discursos e representações de forma endógena. A forma de organização dos recitais e demais atividades a eles vinculadas são embasados na necessidade de estabelecer para negros e periféricos um sentido de compreensão mútua, de continuidade e partilha, quilombos urbanos, pontos de resistência.



REFERÊNCIAS

- ALVES, E. R. F. **Outremização e revide de colonizado e colonizador em *The narrative of jacobus coetzee* (1974), de J. M. COETZEE.** Maringá, PR, 2006, 192f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2006.
- ANDRÉ, M. C. **Processos de subjetivação em afro-brasileiros: Anotações para um estudo.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 2, p.159-168, 2007.
- ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988).** Bauru: Edusc, 1998.
- ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** *Cadernos de Pesquisa*, (117), p.127-147, 2002. Disponível em: < <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>>, Acesso realizado em 16 de junho de 2016.
- BENTO M. A. S.; CARONE, I. **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil (2a ed.).** São Paulo: Vozes, 2002
- BARRIOS, O. **Del apartheid a la democracia: el teatro como resistencia y efecto curativo contra la violencia racial en Sudáfrica.** En BARRIOS, O. (Ed.) *Realidad y representación de la violencia.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 257-281, 2002.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; d'ADESKY, J. (orgs.) **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.
- COTA, L. G. S. **A “pujante mocidade”:** estudantes, professores e movimento abolicionista em ouro preto na última década da escravidão. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h545.pdf>. Acesso realizado em 16 de junho de 2016.
- DESCHAMPS, J. C. e MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social: Dos Processos Identitários às Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 198p.
- FERREIRA, R. F. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente.** *Psicologia & Sociedade*; v.14, n.1, p. 69-86, 2002.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A., 2005.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (org.), **Representando a alteridade.** 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.



_____. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KIRKWOOD, M. **Literature and popular culture in South Africa.** *Third World Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 657-671, 1987.

LARLHAM, P. **Black theater, dance and ritual in South Africa.** Ann Arbor, Michigan: UMI Research Publication, 1985.

MARINGONI, G. **O destino dos negros após a abolição.** *Desafios do desenvolvimento.* Ano 8, edição 70, 2011.

MARTÍN-BARÓ, I. **O papel do psicólogo.** *Estudos de Psicologia*, Natal, 2, 1, 7-27, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos.** 2a. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NASCIMENTO, E. P. **A periferia de São Paulo: revendo discursos, atualizando o debate.** *Revista Rua*; v. 2; n.6; 2010.

PÍCOLI, M. A. **Ideias de liberdade na cena política capixaba: o movimento abolicionista em vitória(1869/1888).** Vitória, ES, 2009, 143f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SAMPSON, A. **O negro e o ouro: magnatas, revolucionários e o apartheid.** São Paulo: Companhia das letras, 1988.

SANT'ANNA, T. **“Noites abolicionistas”:** As mulheres encenam o teatro e abusam Do piano na cidade de goiás (1870-1888). *Opsis - Revista do NIESC*, vol. 6, 2006.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.** Campinas: Cortez, 1996.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. F. (2015) **Das margens, escritos negros: Relações entre Literatura Periférica e identidade negra.** São Carlos, SP, 2015, 247f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SILVA, M. A. M. **Aproximações entre as ideias de literatura negra e periférica contemporâneas?** *Anais do III Simpósio de Pós-Graduandos em Sociologia*, São Paulo, 2010.



SILVA, M. A. M. **A descoberta do insólito:** literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000) Campinas, SP, 2011, 448f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, R. **A periferia pede passagem:** trajetória social e intelectual de Mano Brown. Campinas, SP, 2012, 302f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Recebido em junho de 2016
Aprovado em outubro de 2016



ARTE, LOUCURA E ENSINO: POR UMA ARTE/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ART, CRAZINESS AND EDUCATION: FOR AN INCLUSIVE ART EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016123>

Carlos Carvalho Macêdo - UFMA
Janine Alessandra Perini - UDESC

RESUMO

Neste artigo refletimos sobre a definição da arte e as produções artísticas de pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual, afirmando seus valores artísticos e estéticos. Ao longo da pesquisa buscamos problematizar o conceito de arte apreendido, para então entendermos as variadas visões que a loucura e o louco receberam ao longo do tempo, utilizando as contribuições de Foucault (1972). No que diz respeito às produções artísticas, trouxemos as contribuições de autores versados sobre a iniciativa de Nise da Silveira, tais como Castro e Lima (2007) e Carvalho e Amparo (2006). Como resultado percebemos o quão é arbitrário e subjetivo qualquer conceituação sobre a arte, o objeto artístico e até mesmo o próprio fazer artístico. Nas considerações finais apresentamos que desconsiderar as produções artísticas das pessoas com deficiência intelectual é reiterar o processo de exclusão ao qual são submetidas.

PALAVRAS-CHAVES: Arte. Loucura. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

In this article we reflect about the definition of art and the artistic production of people diagnosed with some kind of disorder or mental illness, in order to affirm their artistic and aesthetic values. During the whole period of this research we problematized the comprehended concept of art in order to understand the various visions that craziness and the crazy people themselves have received during this period of time, taking in consideration the contributions of Foucault (1972). Regarding the artistic production, we brought contributions from authors that talk about the initiative of Doctor Nise da Silveira, such as Castro e Lima (2007) and Carvalho e Amparo (2006). As a result, we could observe how arbitrary and subjective any conceptualization of art, artistic object or even the own artistic process can be. In the final consideration we present that, disregard the artistic production of people with mental disorders is the same as reiterate the deletion process to which they are submitted.

KEYWORDS: Art. Madness. Education. Inclusion.



1 INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa deste artigo¹ é desenhado a partir de alguns questionamentos e discussões sobre a definição de arte. Uma das definições aferidas, e que repercutiu muito nos estudos, foi a de Tatariewicz, que aponta que “[...] a arte é uma atividade humana, não um produto da natureza. É, além disso, uma atividade consciente, não um reflexo ou uma obra do acaso” (TATARKIEWICZ, 1971, p. 147). Essa afirmação nos faz indagar: se a arte é uma atividade humana consciente, o que dizer de obras de arte concebidas por pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual²?

Além desta definição encontramos autores que nos suscitaram outros tantos questionamentos. Por exemplo: por que o fazer artístico somente é considerado como arte se o artista tiver consciência de que a está fazendo? Por que a obra de arte só é considerada arte se o artista tiver domínio das técnicas, formas e convenções próprias dessa área? O que faz um objeto ou uma obra ter valor de obra de arte? Quais os critérios adotados para se considerar algo como arte? O que é arte? Como abordar estas concepções em sala de aula sem, no entanto, perder de vista a diversidade artística? Como trabalhar a arte dentro das escolas para alunos com deficiência intelectual?

Ao longo desta pesquisa tentamos inferir algumas possíveis respostas para tais questionamentos, mas, muito, além disto, nosso trabalho visa permitir um diálogo crítico e reflexivo diante de questões tão delicadas como tem se mostrado o conceito de arte, a arte concebida por pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual, e o trabalho da Arte/Educação para estas pessoas.

A pesquisa é estruturada em duas partes: a definição de arte e o percurso histórico do conceito de loucura. Na primeira parte, levantamos alguns questionamentos sobre a arte e o objeto artístico, tendo em vista a fragilidade com que estão imbricadas as definições de alguns autores abordados na pesquisa. É discutido o panorama histórico da Arte/Educação no Brasil, com as contribuições de Ana Mae Barbosa, a fim de proporcionar uma reflexão a respeito do estado em que se encontra a disciplina de Artes nas escolas.

¹ Artigo realizado a partir da monografia de cunho bibliográfico, defendida no curso de Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão em 2016 (UFMA).

² Deficiência intelectual, terminologia utilizada a partir de Veltrone e Mendes (2012).



Em consonância ao debate aferido anteriormente, sobre o conceito de arte, traçamos um percurso histórico a respeito da loucura, conferindo as várias visões a que ela foi submetida, abalizados pelos estudos de Michel Foucault. Nesta sessão, apresentamos algumas obras artísticas de pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual, à luz das contribuições de Nise da Silveira, psiquiatra alagoana, que dedicou sua vida aos pacientes, sistematizando uma proposta inovadora, para sua época, em razão do bem-estar deles. E, finalizamos com reflexões sobre a integração do portador de deficiência intelectual ao meio social por parte da escola.

2. ARTE E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

O que é arte? Existem muitos filósofos, pesquisadores e estudiosos que discutem a definição de arte. Herbert Read (1978), um destes estudiosos, alega que todos os artistas têm uma intencionalidade ao produzir suas obras, que, segundo ele, é agradar. Com base nessa intenção, o autor afirma, pois, que se pode definir “[...] a arte de maneira simples e usual como tentativa de criação de formas agradáveis” (READ, 1978, p.19).

A respeito dessa afirmação, salientamos que o autor põe em questão o fato de que todo artista tem uma intenção, a de agradar. Entretanto, fazendo uma análise das pinturas rupestres ou das obras de vanguardistas fica a ressalva: os pintores destas épocas tinham realmente esse desejo de agradar? Em relação aos povos primitivos o que observamos nas produções artísticas é o desejo de registrar o cotidiano e os rituais, e, no que diz respeito às obras dos vanguardistas um desejo de “escandalizar”, “chocar” e fazer pensar sobre a realidade hostil da época, em especial os dadaístas.³

Read (1978) define arte como uma tentativa de criação de formas agradáveis e sobre elas o autor pontua ao longo de seu discurso que “[...] o sentimento de relações agradáveis constitui o sentimento de beleza” (READ, 1978, p.20). Essa beleza está ligada à harmonia entre as proporções da forma, superfície e massa constituintes da obra de arte. Quando não há

³ Ao contrário de outras correntes artísticas, o dadaísmo apresenta-se como um movimento de crítica cultural mais ampla, que interpela não somente as artes, mas modelos culturais passados e presentes. Trata-se de um movimento radical de contestação de valores que utiliza variados canais de expressão: revista, manifesto, exposição e outros. As manifestações dos grupos dados são intencionalmente desordenadas e pautadas pelo desejo do choque e do escândalo, procedimentos típicos das vanguardas de modo geral. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.



harmonia na distribuição de tais proporções gera-se um sentimento oposto ao da beleza, a fealdade, conforme explicita o autor.

No entanto, Read (1978) confronta sua própria teoria ao afirmar que nós fazemos um uso errôneo entre as palavras arte e beleza, uma vez que “[...] supomos que tudo quanto é belo é arte ou que toda arte é bela, que o que não é belo não é arte e a fealdade é a negação da arte” (READ, 1978, p.21). Como exemplo de contestação às teorias fechadas e restritas, temos as obras dos surrealistas e dadaístas, para citar apenas algumas correntes, que não obedeciam, em grande parte, à harmonia entre a forma, superfície e massa, tornando suas obras muitas vezes “desagradáveis” no processo de apreciar, mas que, não obstante, ganharam o status e são reconhecidas como obras de arte. Compreendemos, então, que agradar ou desagradar é algo muito subjetivo, que depende de pessoa para pessoa, sob o prisma das experiências de vida de cada um.

Na obra *O que é arte*, Jorge Coli (1995), de maneira bem didática, nos direciona a uma possível resposta para a nossa pergunta-chave. Contudo vemos que o que ele quer, na verdade, é nos pôr a pensar sobre o quão é arbitrário qualquer que seja a definição, conceituação ou teorização sobre o que seja arte. “[...] se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contacto com a cultura⁴ para nos citar alguns exemplos de obras de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos” (COLI, 1995, p.7). Como descrito, o autor esclarece que por mais que não saibamos qual o conceito de arte, nós sabemos identificar uma obra de arte e seus artistas.

Coli (1995) afirma que a ideia de arte muito tem a ver com o sentimento admirativo que temos sobre as produções artísticas. Em razão disto, o autor conceitua arte como “[...] certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo” (COLI, 1995, p.8). Desse ponto de vista, ele, ao mesmo tempo em que conceitua a arte, sugere um certo comportamento — o de admiração — que as pessoas têm que ter sob toda produção artística, e que, conforme pressupõe o autor, determina se a produção/obra é ou não arte. Todavia, em seguida, o autor refuta tal concepção, pois da mesma forma que para Read (1978) as formas agradáveis mantêm relação com o sentimento de beleza, para Coli (1995) a

⁴“A palavra cultura é empregada não no sentido de um aprimoramento individual do espírito, mas do ‘conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade’, para darmos a palavra ao Novo Aurélio” (COLI, 1995, p.8).



admiração mantém relação com este mesmo sentimento, visto que usa a obra de Marcel Duchamp, *A fonte* (1917), como exemplo para contestar sua concepção.

De acordo com Coli (1995), a obra de Duchamp não corresponde exatamente à ideia que o mesmo faz de arte. Ao observar essa obra de arte podemos notar que ela ‘não agrada’, como afirmou Read (1978) em sua definição de arte, e nem tampouco, suscita-nos um sentimento admirativo, como aborda Coli (1995). Pelo contrário, ao contemplá-la ficamos escandalizados e chocados, pois em nosso imaginário, e como já visto anteriormente, a ideia que temos de arte é ligada à beleza, à proporção harmônica das formas e não a algo banal em nosso dia a dia.

Pensando sobre o impacto que a obra *A fonte* causa ao longo dos anos, encontramos em Tatkiewicz (1971) uma definição de obra de arte que emoldura muito bem o feito de Duchamp. Para o teórico “[...] uma obra de arte é a reprodução de coisas ou a construção de formas ou a expressão de experiências tais que seja capaz de suscitar prazer ou emoção ou choque” (TATARKIEWCZ, 1971, p. 148). Dentro desse último parâmetro, compreendemos que a famosa obra de Duchamp causou tanto impacto que repercute até hoje, tornando-se uma das obras símbolos de uma corrente artística vista e estudada nos materiais didáticos de arte das escolas, dando valor ao feito marcante do artista e ao que ele se propusera fazer.

Porém, a nossa questão maior não cessa por aqui. Fischer explica que “[...] o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não [...] um estado de inspiração embriagante” (FISCHER, 2014, p. 14). Assim como Tatkiewicz (1971), Fischer (2014) traz uma concepção um tanto restrita à definição de arte ao considerar o fazer artístico apenas como um processo altamente consciente e racional, tendo que o artista ter em mente que faz uma obra de arte, caso contrário toda produção é desconsiderada como tal.

A respeito dessa realidade dominada, Fischer (2014) caracteriza o artista como alguém que precisa ter domínio sobre as técnicas, regras, recursos, formas e convenções próprias do fazer artístico, como se isto fosse o quesito primordial e exclusivo para considerá-lo artista.

Com base nesta perspectiva do autor, revelaram-se algumas das outras indagações levantadas por nós anteriormente. Por exemplo: por que o artista é considerado um artista somente se tiver o propósito de fazê-la ou se tiver o domínio das técnicas próprias ao fazer



artístico? Em consonância com todas essas problemáticas apresentadas, surge outra questão tão difusa quanto a primeira e que requer um pouco de nossa atenção. Como abordar conceitos/definições de arte limitados em sala de aula sem descaracterizar a diversidade das produções artísticas do país e do mundo?

Diante dessa interrogativa, faremos um percurso histórico sobre o ensino de artes, trazendo algumas das contribuições de Ana Mae Barbosa ao desenvolvimento da Arte/Educação no país.

3 ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS

Para este debate, queremos suscitar uma reflexão diante das diversas abordagens e roupagens a que a arte é submetida em épocas distintas. Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs), quando esclarecem que “[...] a dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significado e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (BRASIL, 1998, p.19). Considerando as diversas correntes artísticas como o classicismo, o romantismo e o modernismo, os ideais sobre o que é arte são diferentes, uma vez que os valores, crenças e costumes da sociedade mudam em cada uma dessas épocas e todo o contexto social, político, econômico e cultural influencia no modo de fazer e apreciar a arte.

Ainda nos PCNs, compreendemos que o trabalho com as artes (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) é pensado para formação de cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do indivíduo como ser coletivo, visto que ele é parte integrante da sociedade e, também, ser particular, considerando seus anseios e angústias pessoais.

Sobre a perspectiva do trabalho do Arte/Educador, em sala de aula, observamos nos PCNs como o trabalho docente deve ser pensado. No trecho: “[...] o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas” (ibid., p.19). No texto evidenciamos os verbos no gerúndio, entendendo que no interior de cada um encontra-se um direcionamento de como o Arte/Educador deve pensar sua prática para ajudar seu aluno na compreensão, na reflexão e no fazer arte.



O professor como mediador desse diálogo, levantando questões críticas, e, o aluno como agente pensante, refletindo sobre estas questões e revelando outras tantas que poderão surgir, propondo assim um debate construtivo onde ambas as partes (professor e aluno) constroem o conhecimento.

Ana Mae Barbosa, a sistematizadora desta tríade prático-conceitual (conhecer, fazer e apreciar), nomeou-a de Abordagem ou Proposta Triangular, afirmando que:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação na sala de aula [...] (BARBOSA, 2008, p.13).

Para a autora, compara-se o ensino de arte sem o uso da imagem ao o de ensinar a ler sem livros. No entanto, lembramos que até a chegada da pós-modernidade, o ensino de arte passou por muitos entraves políticos e sociais.

Em *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, Barbosa (1982) faz um panorama histórico da Arte/Educação no Brasil em paralelo à educação geral do país. Podemos perceber, na obra, que o ensino da arte não recebia a devida atenção por parte da sociedade e até mesmo por alguns dos profissionais envolvidos na área. O ensino da arte foi relegado a atividades de recreação, passatempo (literalmente) ou, especialmente, em eventos festivos, recebia uma atenção meramente decorativa, como explicita a autora em seus estudos.

A promulgação da Lei nº 5.692/71, Lei das Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), que tornou obrigatório o ensino de artes nas escolas e viabilizou, por conseguinte, a criação de cursos superiores no país, foi uma notável conquista para os Arte/Educadores. Contudo, como analisado por Barbosa (1982), os cursos oferecidos pelas universidades pretendiam formar em dois anos um professor que era obrigado a ensinar, ao mesmo tempo, Artes Visuais, Música e Teatro a alunos da primeira a oitava série (atual 1º ao 9º ano). Percebemos que os almejados cursos superiores cumpriam a simples função de preencher a demanda de mão-de-obra, exigida em lei, porém, sem estar necessariamente vinculados ao real compromisso com o desenvolvimento da Arte/Educação do país.



Passados alguns anos da promulgação da lei, a criação dos cursos superiores na área de arte passou de dois para quatro anos, havendo uma crescente valorização no perfil do profissional formado e nas metodologias. Mas, nas escolas ainda se encontrava a livre expressão, influenciada pela teoria da psicologia, que valoriza as percepções e o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. No entanto, aponta Barbosa (1982; 1989), esta crescente valorização da livre expressão foi se diluindo em práticas desconexas e ineficientes, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e crítico da criança na área das artes.

Com a chegada da Pós-modernidade, o mundo passa a experimentar mudanças profundas, ocasionadas por crises políticas, econômicas e sociais, ganhando o ensino de arte outra conotação. Devido às diversas tensões políticas e sociais, o ensino pela imagem tornou-se muito mais profícuo na Arte/Educação, visto que com ela o aluno desenvolveria sua sensibilidade. Sensibilidade, de acordo com Barbosa (2008), entendemos ser o desenvolvimento dos sentidos, pois é aguçando-os que a arte transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem. O uso da imagem é uma forma de conhecer a cultura e a história de um povo.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara o observador para o entendimento da imagem quer seja arte ou não [...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras das artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual [...] esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado [...] Sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência de identidade nacional [...] (BARBOSA apud RIZZI, 2008, p. 337).

De fato, levar o aluno ao contato direto (ou indireto) com a obra de arte, permite que o aluno conheça mais o mundo das imagens e a relação que mantém com o seu mundo externo (a sociedade que o cerca) e interno (seus pensamentos, ideias, credos, etc.). Seria a partir de uma atitude artística e estética consciente que o professor poderia proporcionar a seu aluno uma aproximação ao legado cultural e artístico, permitindo-lhe, assim, que conheça e elabore saberes práticos e teóricos sobre arte, conforme explicita Ferraz e Fusari (1992). As autoras também apontam que, a excelência no ensino da arte necessita que o professor, como mediador artístico e cultural, ajude seu aluno a elaborar uma cultura estética e artística, melhorando suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.



A arte propicia ver o outro e a nós mesmos, pois à medida que nela percebemos traços de uma realidade distante, vemos, também, nuances individualizantes que nos atingem de maneira particular. Nessa perspectiva, toda produção, seja ela verbal ou não verbal, se inter-relaciona com o mundo que nos cerca. Nada é criado isoladamente.

No tocante às obras de Barbosa, asseveramos que a autora luta por um ensino de arte como cultura, pois, como ela mesma justifica, é por meio da arte que podemos visualmente conhecer os costumes, crenças, valores políticos, econômicos e sociais de um povo. A autora acredita que “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2008, p.99).

A autora quer que sejamos críticos diante das produções, refletindo acerca não somente da obra, mas também do meio em que ela está inserida, pois, tudo está intrinsecamente interligado, em constante diálogo. Para a autora, ao falarmos de excelência no ensino da arte “[...] estamos falando não somente sobre as qualidades e significados de trabalhos dos grandes artistas e da experiência que eles podem proporcionar, mas também da postura diante da realização artística em geral” (BARBOSA, 2013, p.132).

Barbosa (2013) ressalta que há um estado geral de desorganização no ensino das artes, com ênfase excessiva no fazer artístico e ênfase mais do que insuficiente no estudo das artes como objeto cultural. Essa desorganização, pontuada pela autora, é apenas um reflexo de como a arte vem sendo encarada há muito tempo, uma vez que, muitos estudiosos e profissionais da educação alegavam que a arte não poderia ser considerada disciplina no currículo base da escola, porque não tinha um programa de conteúdos definido. Contrapondo-se a tal alegação, os Arte/Educadores trouxeram um leque de conteúdos que poderiam ser trabalhados em sala de aula.

A arte “[...] é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar” (EISNER, 2013, p.126). A arte permite que o aluno/indivíduo experimente, sinta, desenvolva e aprecie de maneira a conectá-lo a seu mundo exterior e interior.



4 O PROBLEMA DAS DEFINIÇÕES DE ARTE

A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma (FISCHER, 2014, p.16).

Retornando ao problema das definições de arte, nos deparamos com algumas arestas, que obtiveram nossa atenção por se mostrarem tão reducionistas ao ponto de desconsiderarem outras formas do fazer artístico. Encontramos em Coli (1995) uma possível resposta a esta e a todas as outras dúvidas apresentadas até então:

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto (COLI, 1995, p. 10).

Levando em consideração essa afirmação, Coli aponta que, nossa sociedade dispõe de instrumentos que determinarão, por nós, o estatuto de arte a um objeto. De acordo com o autor, os museus e galerias são espaços em que certamente nos depararemos com obras de arte, porque, conforme Coli (1995), a sociedade designou a estes espaços a exposição e a manutenção de obras de arte. Outro ponto explicitado pelo autor é o discurso sobre o objeto artístico, mostrando que este discurso é uma das principais, se não a mais eficaz ferramenta para classificar, nomear, cotejar um objeto como obra artística. Coli (1995) fala que a crítica distingue, por hierarquia, as obras de arte, o que quer dizer que os instrumentos culturais que nossa sociedade dispõe, sob o prisma da crítica de arte (discurso), intervêm na disposição relativa dos objetos artísticos, pretendendo incutir em nós que tal obra tem mais relevância que outra, que tal livro ou filme é melhor que outro, como descrito pelo autor.

Nessa tentativa de classificar as obras artísticas por uma ordem de excelências, o autor chama a atenção para o conceito de obra-prima, que originariamente tinha outra conotação, diferente da que compreendemos hoje.

No passado [...] a obra-prima era aquela que coroava o aprendizado de um ofício, que testemunhava a competência de seu autor. Não se tratava de uma realização forçosamente inovadora, original, e era com frequência um produto utilitário, saído das mãos de um carpinteiro, ourives, tecelão (COLI, 1995, p. 14).

Como podemos notar, o significado, primeiro, dado ao termo obra-prima era destinado a excelência com que os artistas (ourives, tecelão, artesãos, etc.) executavam as técnicas e regras que aprenderam de seus mestres na construção de um objeto que, por muitas vezes, era um produto utilitário, como é o caso da mobília. Nesse contexto, as obras eram julgadas sob critérios precisos de fabricação. Se trouxermos o termo obra-prima para os nossos dias, os discursos sobre a arte consideram critérios mais subjetivos, incertos, que não apenas o do “saber fazer”. Como pontuado por Coli (1995), muitos dos críticos de arte hoje não são artistas e não tem conhecimento sobre as técnicas do fazer artístico, diferentemente de quando o termo apareceu pela primeira vez. Para Fischer (2014):

Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 2014, p.17).

O trabalho com a arte não deve ser apartado da realidade em que está inserido, pois, assim como a própria humanidade, a arte está em constante mudança, reciclagem e ressignificação. Pensando nisto, compreendemos que levar conceitos limitados sobre o que é arte e o fazer artístico para sala de aula é não permitir ao aluno perceber as mudanças e ressignificações que ela sofreu e ainda sofre com o passar do tempo. Essas mudanças revelam como a sociedade possibilita ao homem ver, sentir e ouvir o mundo a sua volta.

Essas reflexões nos valem pelo fato de termos passado por diversos movimentos artísticos, que nos proporcionaram visões diferentes sobre a arte, permitindo termos uma gama enorme de possibilidades artísticas.

Sobre os conceitos abordados, observamos, em certa medida, um grau de subjetividade, pois os autores de cada concepção aferida levam em consideração as suas próprias experiências com a arte, o que eles estudaram e o que mais os interessa nesse meio, ou seja, por mais que queiram levantar teorias definitivas sobre a arte, sempre, ou na maioria das vezes, encontrarão lacunas que desconsideram outras diversas formas de arte.

5 A LOUCURA: UM BREVE PANORAMA

Esta parte do artigo dedicamos ao estudo das produções artísticas realizadas pelas pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual que não recebem o status de arte na definição defendida por Tatarkiewicz (1971), que considera a arte uma atividade propriamente humana e consciente. Iniciaremos com um percurso histórico sobre a loucura, entendendo como ela é vista em diferentes épocas, fazendo uso das contribuições de Michel Foucault (1972). Mais adiante, conheceremos algumas produções artísticas de pessoas diagnosticadas com alguma deficiência intelectual, levando em consideração os estudos elaborados pelo Museu do Inconsciente, em razão das contribuições de uma das mais importantes terapeutas ocupacionais do país, Nise da Silveira.

Luiz Carlos Mello (2014) publicou no site do Museu do Inconsciente, como as pessoas com deficiência intelectual são vistas pelos povos primitivos:

Os povos primitivos não consideravam os devaneios, as inspirações e improvisações das pessoas ou indivíduos acometidos de epilepsia e outras categorias de distúrbio mental, como algo desprezível e digno de piedade. “O profundo animismo dominante o tornava, muitas vezes, portador de faculdades sobrenaturais. Era amado e venerado ou temido e respeitado, conforme a forma agressiva ou benigna das manifestações de sua anomalia mental” (MELLO, 2014, p. 1).

O autor começa por introduzir o indivíduo louco⁵ como alguém dotado ou possuído por alguma entidade paranormal, que, como informa o fragmento, era venerado ou temido pelas comunidades primitivas e, conseqüentemente, a sua figura era posta em destaque. Podemos notar que o indivíduo louco é visto sob a ótica do sobrenatural, da divindade,

⁵ Louco, terminologia usada a partir de Foucault (1972).

servindo como uma espécie de mensageiro das entidades paranormais, gerando desde então uma relação tênue entre adoração e execração, dependendo da sociedade a qual está inserido.

No entanto, ressaltamos que a figura do louco sempre é posta à margem da sociedade, se pensarmos que, com a palavra *animismo*, visto no trecho acima, o indivíduo louco é colocado em relação de igualdade com um animal, o que por sua vez é tido como um ser irracional, refletindo, conseqüentemente, uma certa inferioridade em relação ao ser humano, dotado do poder de raciocínio.

Entendendo o louco não como um ser humano, mas como uma “coisa”, tiramos dele o que lhe é próprio, o direito de se fazer ouvir e manifestar seus pensamentos e opiniões acerca do que o circunda — estatuto de humanidade —, conforme destaca Frayze-Pereira (1984). Soçobramos, mais uma vez, ao que já foi dito anteriormente: o louco é um ser ignorado, excluído e marginalizado dentro do seio da sociedade⁶.

As contribuições de Foucault (1972) são de suma importância para entendermos a história da loucura e as variadas visões que ela recebeu em épocas distintas. Antes de nos apresentar a loucura, propriamente dita, Foucault (1972) se reporta à lepra na Idade Média, mais especificamente aos leprosários, que com o desaparecimento da doença ao final da época medieval, tornaram-se inabitáveis, estéreis e por muito tempo ligados ao “desumano”. A doença era vista como a marca do poder supremo sobre o homem, que infligia e abusava de sua bondade, mostrando-nos, desse modo, o poder que a religiosidade, por meio da Igreja, tinha sobre a sociedade desta época. Nesse contexto, o caráter religioso tinha um efeito enorme sobre o comportamento das pessoas da época, com o clero detendo o poder em suas mãos neste período.

A exclusão a que eram submetidos não era uma atitude considerada irresponsável ou indiferente ao estado do indivíduo e, sim, um ato de compaixão e benevolência, pois, como pregava a Igreja, a doença era uma forma de punição divina pelos males que o indivíduo cometeu neste mundo e, para tanto, ele teria que suportar este calvário sozinho, conforme relata Foucault (1972).

⁶ Situamos nosso debate no contexto ocidental, já que focalizamos o personagem em questão à nossa realidade e quanto aos nossos paradigmas que refletem o modo como concebemos a loucura e o louco perante a nossa sociedade.



Todo este cenário e a criação de centros de depósito⁷, aos quais estavam destinados os leprosos, mais tarde serviriam aos “cabeças alienadas”⁸, que durante o período da lepra viviam nas ruas livremente, tendo uma “existência facilmente errante” (FOUCAULT, 1972, p.9). Sobre essa vida facilmente errante, localizados agora numa paisagem renascentista, o autor nos apresenta as condições em que os alienados viviam. Eles eram escorraçados de suas cidades e jogados em grandes embarcações, que os levavam para outras cidades, vivendo, então, em uma constante e interminável partida, pois as autoridades locais não queriam ter o trabalho de mantê-los em suas jurisdições.

Era comum na época encontrar, nos portos das cidades, embarcações lotadas por um aglomerado de “alienados”. A respeito dessa situação, Foucault (1972) nos explica que a prática de submeter os loucos à mercê das incertezas da navegação era um ritual, que, além de servir aos propósitos da utilidade social ou segurança dos cidadãos, conotava em um sentido muito mais espiritual, porque confiando o louco às águas do mar estava-se com isso purificando sua pobre alma da decadência. Assim como em muitos rituais religiosos, a água é um símbolo da purificação, pois o ato de se banhar tiraria as impurezas e sujeiras do corpo, como mostra Chevalier e Gheerbrant (2015).

Nessa infinita partida e áurea mística, nosso personagem é construído não apenas em nosso imaginário, mas também na realidade que o subscreve. Um ponto tocado por Foucault (1972) em sua obra, que nos chamou atenção, é que a loucura era concebida dentro de uma hierarquia dos vícios, e do modo como fora apresentada pelo autor, compreendemos certa proximidade entre a loucura e um dos sete pecados capitais — a soberba —, delatados pelo clero⁹.

Sobre esses vícios, que são condutas ou costumes condenáveis pela sociedade¹⁰, ressaltamos que a loucura, entendida como tal, nos leva a uma questão puramente social, pois, a partir do momento em que afirmamos que certas atitudes ou condutas ou costumes são

⁷ Como ficou entendido na obra de Foucault, *História da loucura na Idade Clássica* (1972), inferimos que os leprosários serviam como centros prisionais, sem fins de tratamento ou assistência aos leprosos, atuando pura e simplesmente como meios de exclusão.

⁸ Termo encontrado em Foucault (1972), referindo-se aos loucos.

⁹ “A loucura só existe em cada homem, porque é o homem que a constitui no apego que ele demonstra por si mesmo e através das ilusões com que se alimenta” (FOUCAULT, 1972, p.24).

¹⁰ Significado extraído do dicionário Aurélio.



condenáveis pela sociedade, quer-se com isso pôr uma relação de justaposição entre uma atitude (coletiva), tida como válida, perante outra (individual), julgada como falha.

Adiante, em seu estudo, Foucault (1972) utiliza-se da literatura e das artes plásticas para elucidar e ilustrar o tratamento conferido às questões da loucura na Era Clássica. Em uma de suas explanações, ele recorre a uma obra de Bosch¹¹, *A Nau dos Loucos* (1450-1516), no intento de elencar alguns elementos visuais desta obra que corroboram com a construção da imagem que se tem, até hoje, sobre os loucos.

Vale notar que a loucura e o louco mantêm traços diferentes, mas não indissociáveis, pois, conforme apresentado pelo autor, sob uma visão literária, enquanto a loucura “[...] conduz todos a um estado de cegueira, onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade [...]” (FOUCAULT, 1972, p.14).

Essa distinção entre o louco e a loucura, mostra-se de tal modo, que não se pode falar de uma sem expor as manifestações do outro, já que para a loucura ter razão de existir ela precisa se manifestar no indivíduo. No entanto, como assinalado em Frayze-Pereira (1984), notamos que muitas vezes a figura do louco ganha mais força que a própria loucura em si, por ele sofrer os percalços da loucura que o submete.

Na maioria dos estudos sobre loucura a que tivemos acesso, percebemos que o que se tem na verdade são estudos sobre o indivíduo louco e/ou suas experiências e sobre isso, Frayze-Pereira (1984) explicita que a loucura se mostra como uma vestimenta que o louco utiliza, transfigurando-o, geralmente, em um monstro que perde sua humanidade.

Mais adiante, munido de um discurso filosófico, Foucault (1972) põe em questão a relação conflituosa entre loucura e razão, afirmando que em ambas encontramos um pouco de cada uma. Ao utilizar as contribuições da tradição humanista, o autor diz que a loucura “[...] nasce no coração dos homens, organiza e desorganiza sua conduta” (FOUCAULT, 1972, p.28). Ele nos mostra que a loucura não é totalmente um caos imanente, pois nela operam circunstâncias ora conflituosas ora harmoniosas. A respeito disto ele afirma que “[...] a loucura só tem sentido e valor no próprio campo da razão” (idem, p.33), ou seja, sendo uma

¹¹ Hieronymus Bosch foi um importante pintor holandês. Nasceu em 1450, na cidade de Hertongenbosh e morreu em 1516. Bosch deu um grande destaque ao imaginário, retratando os medos, problemas psicológicos, criaturas imaginárias (humanos e animais) e cenas de horrores. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/bosch.htm>.



forma da razão, como analisado pelo autor, a loucura utiliza subsídios desta para se manter viva e forte. Portanto, a loucura e a razão nutrem uma relação eternamente reversível, em que uma age como uma força que controla, uniformiza e a outra como uma força que rompe, ultrapassa limites.

Fortalecendo essa proposição, Foucault (1972) levanta duas perspectivas sob as quais a loucura pode ser percebida:

[...] de um lado, uma “loucura louca” que recusa essa loucura própria da razão e que, rejeitando-a, duplica-a e nesse desdobramento cai na mais simples, na mais fechada, na mais imediata das loucuras; por outro lado, uma “loucura sábia” que acolhe a loucura da razão, ouve-a, reconhece seus direitos de cidadania e se deixa penetrar por suas forças vivas, com isso protegendo-se da loucura, de modo mais verdadeiro do que através de uma obstinada recusa sempre vencida de antemão (FOUCAULT, 1972, p.36).

Voltando um pouco, podemos comparar essa “loucura louca” à loucura estado de cegueira, e a “loucura sábia” ao louco enquanto detentor da verdade visto pela ótica literária, apresentada por Foucault (1972) a respeito da diferença entre a loucura e o louco. No entanto, não nos precipitemos, pois na literatura a personagem do louco muitas vezes ganha essa conotação de detentor da verdade, da “razão”, quando, em verdade, a obra em que ele está inserido é uma sátira social. Como assinalado por Foucault (1972), é comum nessas obras a figura do louco ao mesmo tempo receber esse “privilegio” e ser ridicularizado pelo simples fato de ter razão, pois as outras personagens não lhe dão o devido valor, justamente por ser o louco da história, mostrando-nos, então, o processo de exclusão.

Prosseguindo no caminho da loucura, Foucault (1972), sob o prisma do pensamento cartesiano, evidencia e problematiza a teoria levantada pelo racionalismo. Descartes, ao afirmar sua teoria, põe de lado a figura do louco, contribuindo no processo de exclusão deste indivíduo. Dentro do pensamento cartesiano, a loucura é uma condição da impossibilidade do pensamento, como observa Foucault (1972). O ato de pensar não é considerado próprio do louco, pelo contrário, quem pensa nunca vai ser louco, considerando-se a perspectiva cartesiana.



Refletindo sobre este posicionamento, percebemos que se a loucura só pode ser entendida dentro do campo da razão e que ela é uma forma da razão, como explicitado anteriormente, como conceber a loucura como uma impossibilidade do pensamento, uma vez que é na razão que ela opera e só pode ser entendida?

Contudo, Foucault (1972) nos mostra que a loucura, com o advento do pensamento cartesiano, é colocada fora dos domínios da razão, pois o pensar “[...] como exercício de soberania de um sujeito” (FOUCAULT, 1972, p.47) tem o dever de perceber o “verdadeiro”, não podendo o homem ser “insensato”, que é uma das denominações pelas quais os loucos eram reconhecidos na época.

Premidos em meio a um século racionalista, essas pessoas, hoje, já não são mais enclausurados em grandes embarcações como antes. Eles se veem agora retidos em sua mais nova moradia, o hospital. Os antigos leprosários agora seriam reativados para receber seu mais novo interno. No entanto, segundo Foucault (1972), estabeleceu-se uma grande diferença entre a época em que estas instituições serviam aos propósitos da lepra para quando passaram a seguir aos propósitos da loucura. Enquanto que em umas elas desempenhavam uma função médica, em outras elas não tinham, sequer, um estatuto claramente determinado.

Essa falta de regulamentação tanto reflete a percepção que se tinha do louco quanto nos mostra a situação precária a que ele era submetido nestas instituições.

Vi-os nus, cobertos de trapos, tendo apenas um pouco de palha para abrigarem-se da fria umidade do chão sobre o qual se estendiam. Vi-os mal alimentados, sem ar para respirar, sem água para matar a sede e sem as coisas mais necessárias à vida. Vi-os entregues a verdadeiros carcereiros, abandonados a sua brutal vigilância. Vi-os em locais estreitos, sujos, infectos, sem ar, sem luz, fechados em antros onde se hesitaria em fechar os animais ferozes, e que o luxo dos governos mantém com grandes despesas nas capitais (ESQUIROL, 1838 apud FOUCAULT, 1972, p. 49).

A precariedade nestes locais de internamento faz-nos perceber que o louco não tinha direitos a uma boa assistência, pelo contrário, era percebido como um fardo para o governo, cuja obrigação era para com o bem-estar da sociedade e não com aqueles que estavam aprisionados nestas casas de contenção.

As casas de internamento não abrigavam somente os loucos. Podia-se encontrar além de seus muros todos os tipos de pessoas, conforme relata Foucault (1972). O autor aponta que uma das finalidades, senão a principal, destes espaços era livrar as cidades da miséria e da pobreza, por isso a população pobre das cidades europeias era ali recolhida e alojada. Mais tarde, essas casas de internamento passaram por uma reforma. Em 1656, é fundado em Paris o Hospital Geral, que por sinal nada tem de estabelecimento médico, servindo mais como uma estrutura semijurídica, encarregada de manter bem longe da cidade aqueles que poderiam “ferir a ordem e bem-estar da sociedade”, conforme explica Foucault (1972). De acordo com o autor, o Hospital Geral servia aos propósitos da monarquia e burguesia, agindo como uma terceira ordem da repressão, pois o rei conferiu a esta instituição poderes de autoridade. Quem estivesse no comando do Hospital Geral podia exercer seus poderes não apenas na instituição como também em toda a cidade de Paris.

Como assinalado por Foucault (1972), 32 cidades do interior apresentavam essa estrutura de ordem monárquica e burguesa, ganhando força em todo território francês, às vésperas da Revolução Francesa. Não indiferente a esse movimento, a Igreja “[...] reforma suas instituições hospitalares, redistribui os bens de suas fundações; cria mesmo congregações que se propõem finalidades análogas às dos hospitais gerais” (FOUCAULT, 1972, p.51). Grande parte das casas de internamento do país eram, notadamente, mantidas por ordens religiosas, no entanto, a monarquia e a burguesia influíam no controle destes estabelecimentos. As casas de internamento agiam sob dicotomias versadas ora por princípios religiosos ora por princípios monárquicos/burgueses, misturando, muitas vezes, “[...] os velhos privilégios da Igreja na assistência aos pobres e na preocupação burguesa de pôr em ordem o mundo da miséria” (FOUCAULT, 1972, p.53).

Envolto num contexto absolutista, pré-revolução francesa, o internamento ao contrário da época da lepra, passa a ter significados políticos, sociais, religiosos, econômicos e morais, conforme descreve Foucault (1972).

O fenômeno do internamento alastra-se por toda a Europa, não muito diferente do que fora pregado em Paris, servindo, de um lado, como uma entidade repressora, punindo e “limpando” as cidades da pobreza e miséria, e, por outro, como uma entidade caridosa, ajudando os mais necessitados, abrigando-os e alimentando-os, segundo a pesquisa de Foucault (1972).



Durante um longo tempo, a miséria sobressaltou sobre as questões da loucura, tanto que esta passa a ser entendida como uma condição quase indissociável daquela. A loucura era considerada, muitas vezes, como um estado de “vagabundagem”, ociosidade e, em outras circunstâncias, incapacidade de diversos tipos e maneiras, como podemos ver nos estudos de Foucault (1972). Conforme o autor, assim como já foi dito nesta seção, a miséria não é mais vista pela ótica da humilhação e necessidade de ajuda ou caridade, mas como um castigo, sinal da maldição invocada pelo descontentamento do Senhor, ou seja, a miséria carrega consigo uma conotação religiosa/espiritualista, recebendo um status negativo perante a sociedade que a cerca.

Essa significação despojada sobre a pobreza deve-se, entre outros fatores, ao fato de que na época da Renascença, período da Reforma Protestante, pré-Revolução Francesa e até a Revolução Francesa, o número de pessoas na margem da pobreza e miséria era bem acentuado e como o governo da época não queria, e/ou não podia, bancar as despesas dessa classe, utilizou-se de subterfúgios para se isentar dessa responsabilidade. No entanto, essa “isenção” não se consolidou de fato, pois para acabar com a pobreza seria necessário investir em atitudes que promovessem uma “mobilidade social”. Porém, como pudemos analisar na obra de Foucault (1972), isso social não aconteceu. O que houve foi, digamos, um aproveitamento dessa classe a favor da economia da cidade. Aos pobres foi estabelecido trabalho forçado e inculcado um pensamento de não caridade para com eles, tornando, por consequência, a prática da esmola um ato condenável.

“A partir da era clássica e pela primeira vez, a loucura é percebida através de uma condenação ética da ociosidade e numa imanência social garantida pela comunidade de trabalho” (FOUCAULT, 1972, p. 73). Diante do que foi explanado, o trabalho assume aqui um sentido puramente repressivo, servindo como um exercício de coação moral onde o interno tem que se “ajustar” à ordem convencionada pela sociedade vigente. A ociosidade, libertinagem e liberdade sexual (relações fora do padrão estabelecido) eram submetidas a sanções rigorosas, visto a ordem moral instituída na época. Tudo que fugisse desse padrão considerado aceitável era proibido e, portanto, condenável.

Foucault (1972) nos explica, que ao final do século XVIII, certas formas de pensamento “libertino” e as novas formas de relações sexuais, que começaram a se instaurar na época, entram para “o rol dos signos maiores da loucura” (ibidem, p.84). A sexualidade e



suas diversas categorias, “[...] em todos os tempos, e provavelmente em todas as culturas [...] foi integrada num sistema de coações [...]” (FOUCAULT, 1972, p. 90). Conforme o autor, a sexualidade foi dividida entre a Razão e o Desatino, compreendendo de tal modo, as relações extraconjugais, a homossexualidade e a prostituição dentro desta segunda classe. O internamento neste contexto surge como a maneira pela qual o homem iria se expurgar da devassidão, segundo Foucault (1972).

Fica claro, para nós, que o louco, na melhor das hipóteses, configura-se como um indivíduo transgressor, isto é, se o considerarmos como um ser que não se subjeta a normas e regras instituídas por uma sociedade, que diz o que é certo ou errado sob uma ideologia dominante, que age conforme seus próprios princípios para “organizar” a sociedade.

No entanto, com os avanços científicos, a loucura, que antes era julgada sob questões puramente morais, sociais, religiosas, econômicas e políticas, passa a ser estudada, então, sob a ótica da patologia. E a partir dessa perspectiva a medicina assume o posto que “[...] garantirá a possibilidade de apropriação da loucura como seu objeto de conhecimento” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p.83).

Essa nova tomada de consciência proporcionou uma ressignificação do espaço no qual o louco era despejado. A casa de internamento que de tempos em tempos era ressignificada, denominada agora de asilo, desempenhava neste contexto um “tratamento humanizado”. Contudo, conforme Frayze-Pereira (1984) ao referir-se sobre os estudos de Tuke (1813), por mais que pregassem um “tratamento humanizado”, os asilos não poupavam práticas coercitivas “[...] tais como ameaças e punições as mais diversas, privações alimentares, humilhações” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p.84).

Não muito diferente, os hospitais asilares e instituições que se dedicavam ao tratamento da saúde mental, aqui no Brasil, por muito tempo, experienciaram trabalhos como esses. Entretanto, na tentativa de mudar a realidade precária da psiquiatria nacional, Nise da Silveira investiu em uma abordagem verdadeiramente humanista, proporcionando aos seus pacientes uma experiência libertadora, fora das agruras de uma internação opressora. Sobre as contribuições do trabalho da psiquiatra, trataremos a abordagem da terapêutica ocupacional, compreendendo, brevemente, seus processos e perspectivas, além de pôr em xeque o conceito de arte empreendido por Tatarkiewicz, que abordamos anteriormente.

6 NISE DA SILVEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Avessa aos métodos psiquiátricos instituídos em sua época, meados dos anos 40, (eletrochoque, coma insulínico e lobotomia), Nise da Silveira, desenvolveu um trabalho rico e instigante, que influenciou a psiquiatria, especialmente a Terapia Ocupacional, nacional e internacional no que diz respeito ao tratamento da loucura. O trabalho desenvolvido pela psiquiatra alagoana propõe que a loucura seja encarada não mais com uma indiferença, que se configura quando vista sob a ótica da doença, mas como *inumeráveis estados do ser*¹², levando em consideração a própria existência do louco e suas angústias.

Essa indiferença, que compreende a loucura como uma doença, submete o louco a um estado objetificado, caracterizando-o como “algo” que não sente as pressões a sua volta, não se constituindo como um ser humano que de fato é. Corroborando essa visão, o modelo médico vigente na época era pautado no racionalismo, posto que empreendia uma “[...] divisão entre mente e corpo, típica da filosofia de Descartes, caracterizando o ser humano como uma máquina e a doença mental como um desajuste dessa máquina, que necessita de reparos” (MELO, 2009, p. 39). Desse modo, essa visão desconsidera a complexidade inerente ao ser humano. Em Melo (2009) vemos claro o quão Nise da Silveira era contrária a esse tipo de pensamento. Para a psiquiatra, o ser humano não deve ser concebido a partir de partes e muito menos o doente mental como um feixe de sintomas.

Até Nise da Silveira assumir a seção de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro, as atividades praticadas no setor eram em grande parte de cunho higiênico, uma vez que os internos ficavam a cargo da limpeza do espaço, das roupas, etc., consideradas pela psiquiatra, de acordo com os estudos de Melo (2009), como atividades que envolvem “o esforço característico do trabalho” (SILVEIRA, 1966 apud MELO, 2009, p. 45). Mais tarde, assumindo a direção do setor, ela abandona essas atividades e introduz atividades expressivas, tais como pintura e modelagem, citando apenas algumas, com a pretensa intenção de entrar em contato com o mundo dessas pessoas enclausuradas nesse internamento, conforme Melo (2009).

¹² Conceito defendido por Antonin Artaud, “poeta e teatrólogo francês que esteve por vários anos internado em hospitais psiquiátricos” (JUNIOR, 2010, p. 183).



Proporcionar aos pacientes um trabalho expressivo, em que eles, por meio da pintura e modelagem, plasmas seus sentimentos e percepção de mundo, contrapõe-se à vertente que pensa que estas pessoas não possuem a capacidade de pensamento, pois nessas atividades eles externalizam seus modos de perceber o mundo a sua volta, confirmando a concepção dos vários estados do ser, noção arrolada anteriormente.

De acordo com Walter Melo Junior, “[...] a psiquiatria afetiva de Nise da Silveira pressupõe que, para se criar condições terapêuticas favoráveis, o ambiente deve ser acolhedor e sem qualquer tipo de coação [...]” (JUNIOR, 2010, p. 182). Desse modo, o trabalho da psiquiatra pautava-se sob a relação de afeto entre terapeuta e paciente, dando-lhe maior liberdade, minimizando, por consequência, a hierarquia de poderes de dominação tão presentes no universo psiquiátrico até então.

Mantendo base nas contribuições da Psicologia Analítica desenvolvida por Jung¹³, conforme apontam Carvalho e Amparo (2006), a psiquiatra percebeu que a prática criadora de imagens mostrava-se terapêutica em si mesma, visto que o ato de pintar adquiria qualidades terapêuticas. Conforme Nise da Silveira, nos estudos de Castro e Lima (2007):

As imagens do inconsciente, objetivadas na pintura, tornavam-se passíveis de certa forma de trato, mesmo sem que houvesse nítida tomada de consciência de suas significações profundas. Lidando com elas, plasmando-as com suas próprias mãos, o doente as via, agora, menos apavorantes e, mais tarde, até inofensivas. Ficavam despojadas de suas fortes e desintegrantes cargas energéticas (SILVEIRA, s/d, p.32 apud idem, p. 370).

Ao encontrar meios de expressão que possibilitam a materialização de suas imagens do inconsciente, o louco estaria aproximando-se mais do consciente, reorganizando, por sua vez, seu mundo interno e restaurando, por conseguinte, sua relação com o mundo exterior.

Para a realização de um trabalho eficiente e consistente, no que concerne ao aprofundamento teórico, Nise da Silveira buscou articular diversas áreas do conhecimento como por exemplo, psicologia, literatura, religião, mitologia, artes plásticas e filosofia na

¹³ Psiquiatra suíço, fundador da Psicologia Analítica. Jung construiu as bases da psicologia analítica, desenvolvendo a teoria dos arquétipos e incorporando conhecimentos das religiões orientais, alquimia e mitologia. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/carl-gustav-jung.htm>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.



tentativa de compreender e redimensionar os estados existenciais do ser humano e a inteligibilidade do mundo.

As obras artísticas produzidas pelos internos do Centro Psiquiátrico Pedro II, coordenados por ela, desmitificam o trabalho artístico como um processo exclusivamente consciente.

7 IMAGENS DO INCONSCIENTE

Retomando a problemática levantada anteriormente, a respeito da definição de arte, em que questionamos o ideal defendido por Tatarkiewicz, que a rotula como uma atividade estritamente consciente, nós contrapomos esse pensamento, utilizando-nos do pressuposto de que “[...] a obra de arte é um ser de sensação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194), independente do homem, podendo existir na ausência dele. A produção artística seria, em sua maioria, movida por ela e, no tocante às obras dos pacientes loucos, elas nos permitem conhecer o universo que permeia o inconsciente deles.

Deleuze & Guattari explicam que nós “[...] pintamos, esculpimos, compomos e escrevemos com sensações.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.196). É a partir delas que experienciamos tudo à nossa volta e isso não seria diferente com o louco, com suas sensações aguçadas e extremamente valorizadas.

Em consonância com esse fazer artístico pautado na sensação, Deleuze & Guattari, propõem que a arte abstrata¹⁴ e a arte conceitual¹⁵ são verdadeiramente “sensação por sensação”. Não exprimindo algo ou alguém que pode ser referenciado ou aludido ao nosso

¹⁴ Em sentido amplo, abstracionismo refere-se às formas de arte não regidas pela figuração e pela imitação do mundo. Em acepção específica, o termo liga-se às vanguardas europeias das décadas de 1910 e 1920, que recusam a representação ilusionista da natureza. A decomposição da figura, a simplificação da forma, os novos usos da cor, o descarte da perspectiva e das técnicas de modelagem e a rejeição dos jogos convencionais de sombra e luz, aparecem como traços recorrentes das diferentes orientações abrigadas sob esse rótulo. Inúmeros movimentos e artistas aderem à abstração, que se torna, a partir da década de 1930, um dos eixos centrais da produção artística no século XX. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo347/abstracionismo>

¹⁵ Para a arte conceitual, vanguarda surgida na Europa e nos Estados Unidos no fim da década de 1960 e meados dos anos 1970, o conceito ou a atitude mental tem prioridade em relação à aparência da obra. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>. Acesso em: 17 de abr. de 2016.



mundo, elas não mantêm uma relação de referência explícita com o que depreendemos da realidade, característica questionada por Nise da Silveira, segundo alguns autores.

Sobre o trabalho de Nise da Silveira, vemos em Carvalho e Amparo (2006), que a abstração, o geometrismo e a percepção do espaço e do tempo devem ser consideradas de maneira aberta ao tratarmos das produções artísticas dos loucos. Essa percepção de espaço e tempo baseia-se no pressuposto de que na época em que ela colocava em prática seu trabalho, o campo das ciências passava por intensa revolução e descobrimentos, pondo em xeque a noção de realidade tal como a concebemos.

Permeada por essas pesquisas, Nise da Silveira procurou desenvolver seu trabalho, buscando pôr em evidência seus questionamentos sobre o que é a realidade, o que faz uma coisa ser real para uns e não para outros, a própria constituição de sociedade e a concepção dos diferentes estados do ser.

Carvalho e Amparo (2006) esclarecem algumas das contribuições da fenomenologia para a psiquiatria, reconhecendo o papel da subjetividade e da intersubjetividade, que trazem uma nova compreensão e perspectiva para o tratamento da loucura.

Levando em consideração a subjetividade do ser, embasada na Psicologia Analítica de Jung, Nise da Silveira observou que as obras artísticas de seus pacientes revelavam uma carga simbólica muito grande. Castro e Lima, a respeito do inconsciente, falam que Jung distinguia duas esferas na psique inconsciente: “[...] um inconsciente pessoal relacionado à história pessoal de cada indivíduo, e um inconsciente coletivo, que compõe um elo e um vínculo entre o indivíduo e a humanidade” (CASTRO; LIMA, 2007, p. 370). Os autores suscitam que para Jung a produção de imagens, fantasias e delírios são as expressões pelas quais nós melhor reconhecemos os símbolos elaborados pelo e no consciente.

É frequente nas obras dos artistas (pacientes) “[...] qualidades arcaicas, que indicam a natureza das forças criativas que lhes estão subjacentes” (SCHINCARIOL, 2000, p. 13), assemelhando-se com obras de outros períodos históricos e civilizações anteriores a nossa, tais como a civilização Egípcia, Indo-persa e, Grega. Podemos fazer um comparativo das obras produzidas pelos artistas entre as obras dessas civilizações.



Figura 1- Estatueta da cultura Tisza (à esquerda); Cópia em gesso de modelagem em barro, 1950, de Adelina Gomes (à direita). Fonte: Catálogo Arqueologia da Psique, 2000.

Na Figura 1, à esquerda, escultura datada de 5000 a.C. da cultura Tisza e à direita obra de Adelina Gomes, modelagem em barro, que mantém pontos de semelhança com a outra obra, como é perceptível.



Figura 2- Deus Rá e a Barca do Sol, detalhe de um papiro da 19ª Dinastia Egípcia (à esquerda); A Barca do sol (1976), lápis de cera sobre papel, Carlos Pertuis (à direita). Fonte: Catálogo Arqueologia da Psique, 2000.

A retratação do sol, observada na Figura 2, é tema recorrente em várias produções artísticas de civilizações ancestrais e permanece até hoje despertando fascínio. “O astro foi um deus para nossos ancestrais e permanece o símbolo de todas as forças celestes e terrestres, o regulador de todos os aspectos da vida” (SCHINCARIOL, 2000, p. 20).

Outra característica comum observada nas obras dos artistas, como assinalado nos estudos de Carvalho e Amparo (2006) e Castro e Lima (2007), são as mandalas, geralmente circulares, que representam harmonia, unidade e ordem, despertando a atenção de Nise da Silveira, segundo os respectivos autores.



Figura 3- Mandalas. Fonte: Catálogo Arqueologia da Psique, 2000.

Segundo Castro e Lima (2007), observamos que as mandalas indicam uma forma de compensação do caos interior, buscando um eixo que o regula, na tentativa de restaurar a personalidade ora dividida. Percebemos que “[...] a arte transcende, ou melhor, ignora a diferença entre as frágeis fronteiras da sanidade e da loucura, como ignora a diferença entre primitivos e modernos” (FRAYZE-PEREIRA, 2003, p. 205).

Diferente dessas posições contrárias ao valor artístico e à apreciação, que visam mais o lado patológico das obras, asseveramos que, assim como Deleuze e Guattari, “[...] a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras”



(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 208), não se limitando somente a isso, pois, segundo os autores pesquisados, a arte permite ao indivíduo o encontro consigo mesmo, promovendo a relação entre ele e o mundo externo e possibilitando sua integração ao meio social.

Uma proposta que visa à integração do indivíduo com deficiência intelectual ao meio social é a escola, pois como afirma Mello (1997) “[...] o primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o papel dela não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas [...] mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social” (MELLO, 1997, p. 14). Para o autor, é na escola, não exclusivamente, que a criança e/ou jovem estabelecerá contato com outras pessoas, criará laços de amizade, experienciará momentos que definirão quem ele será futuramente.

Pensando no aluno com deficiência intelectual, Veltrone e Mendes (2012), colocam que, a política da educação inclusiva deve atender concomitantemente, este aluno, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na classe comum da escola regular. As autoras também abordam que a nomenclatura hoje conhecida como deficiência intelectual variou ao longo dos tempos e a literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados.

Em relação às instituições escolares, Gomes; et al, (2007), destacam que estas ainda estão presas aos moldes tradicionais, autoritários e conservadores, mostram-se muitas vezes permeadas por pré-conceitos que as fazem assumir uma postura excludente, quando se diz inclusiva. Para os autores “[...] ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (GOMES; ET AL, 2007, p.17). A escola, os professores e toda comunidade escolar devem possibilitar desafios, desenvolvendo a criticidade e a autonomia, contribuindo, assim, na formação do aluno como ser humano.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, discutimos sobre a definição de arte e percebemos o quão é arbitrário e subjetivo qualquer conceituação sobre a arte, o objeto artístico e até mesmo o



próprio fazer artístico. Como aferido, a arte deve ser percebida como um processo histórico, cultural e social. Sendo assim, deve-se levar em consideração todos os aspectos que envolvem as produções artísticas de todas as épocas.

Foi a partir da problematização dos conceitos de arte apresentados nesta pesquisa, que suscitamos uma reflexão sobre as produções artísticas feitas por pessoas diagnosticadas como loucas, reconhecendo e valorizando o valor artístico e estético de suas produções.

Ao contrário dos conceitos expostos no trabalho, percebemos que desconsiderar as produções artísticas destas pessoas é reiterar o processo de exclusão ao qual elas são submetidas. Limitar o nosso olhar perante suas obras somente pelo prisma da patologia é corroborar com uma visão preconceituosa, demarcando, assim, limites aos quais elas não podem e nem devem estar sujeitas.

Sobre essas barreiras que são impostas aos indivíduos com deficiência intelectual, nós trouxemos à luz um importante debate sobre inclusão, que tem sido comumente discutido em pesquisas e meios comunicativos (jornais, revistas, internet, etc.), mas que pouco tem sido posto em prática na realidade. Apesar de já termos documentos legais que amparam os direitos dessas pessoas, compreendemos que ainda pairam dúvidas, incertezas e inseguranças quanto à prática inclusiva na sociedade, começando pela escola.

Não é pretensão nossa apresentar um trabalho “fechado”. O objetivo é promover um debate, uma reflexão sobre o assunto, colaborando e proporcionando muitos outros estudos para auxiliar no trabalho dos agentes educacionais e também no reconhecimento e valoração da deficiência intelectual, percebendo-os como seres humanos e não como um aglomerado de sintomas.

REFERÊNCIAS

ABSTRACIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo347/abstracionismo>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.



ARTE Conceitual. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

_____. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5º e 8º séries).

CARVALHO, S. M. M. de; AMPARO, P. H. M. Nise da Silveira: a mãe da humanidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 1, p. 126-137, 2006.

CASTRO, E. D. de; LIMA, E. M. F. de A. Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 365-376, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 14 abr. 2016.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos, 46).

DADAÍSMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>>. Acesso em: 17 de maio 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: leitura no subsolo. 9. ed. São Paulo: Cortez, p. 111-129, 2013.



FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, E. A função da arte. In: _____. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, p. 11-20, 2014.

FOUCAULT, M. **História da loucura da Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Estudos, 61).

FRAYZE-PEREIRA, J. A. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 197-208, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 14 abr. 2016.

_____. **O que é loucura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos, 73).

HYERONIMUS Bosch. 2004. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/pesquisa/bosch.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GOMES, A. L. L. **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

JUNIOR, W. M. Nise da Silveira, Antonin Artaud e Rubens Corrêa: Fronteiras da Arte e da Saúde Mental. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João Del-Rei, p. 182-191, 2010.

MELO, W. Nise da Silveira e o campo da Saúde Mental (1944-1952): contribuições, embates e transformações. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.5, n. 2, p. 30-52, 2009.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Menmnon/SENAC, p. 13-17, 1997.

MELLO, L. C. **Flores do Abismo**. Disponível em: <<http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/index.html>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

READ, H. **O sentido da arte**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, p. 335-348, 2008.

SCHINCARIOL, G. (coord.). **Arqueologia da Psique – Exposição Museu de imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro. 2000.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Menmnon/SENAC, p. 62-66, 1997.



TATARKIEWICZ, W. A definição disjuntiva da arte. **British Journal of Aesthetics**, p. 147-150, 1971.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>. Acesso em: 07 out. de 2016.

Recebido em julho de 2016
Aprovado em outubro de 2016



UM ESTUDO ACERCA DA IMAGINAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES DE DESENHAR E BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO CONTATO COM HISTÓRIAS INFANTIS

A STUDY ABOUT CHILDREN'S IMAGINATION IN THE ACTIONS OF DRAWING AND MAKE-BELIEVE PLAYING IN CONTACT WITH STORIES FOR CHILDREN

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016154>

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, Stela Miller - UNESP

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós graduação em Educação da UNESP, campus de Marília que tem como objetivo investigar o processo da constituição da imaginação infantil no contato com as histórias infantis. Para tanto, foram adotados como referencial os estudos de Vigotski (2009) e colaboradores, para buscar respostas ao problema proposto: “O contato com as histórias infantis pode favorecer o desenvolvimento da imaginação infantil?” A metodologia para a análise foi a pesquisa qualitativa do tipo interpretativa, adotando os instrumentos de observação, diário de campo, coleta dos diálogos nas brincadeiras de faz de conta e desenhos obtidos após a leitura das histórias. A geração dos dados deu-se nos anos de 2012 e 2013 com 25 crianças de quatro e cinco anos. As considerações finais afirmam que a imaginação é desenvolvida nas relações históricas dos sujeitos, como sistema complexo do psiquismo, dependente das situações e experiências vividas por eles no meio cultural.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de crianças. Imaginação Infantil. Histórias Infantis.

ABSTRACT

This article is part of a doctorate degree research conducted at the Post Graduate Program in Education at UNESP, Marília that aims to investigate the constitution process of childhood imagination in contact with stories for children. For that, studies of Vygotsky (2009) and colleagues were adopted as reference to find answers to the proposed problem: “Can the contact with stories for children encourage the development of children's imagination?” The methodology for the analysis was the qualitative interpretative type research, adopting the instruments of observation, field diary, collection of dialogues in make-believe playing and drawing made after reading the stories. The generation of data occurred in the years 2012 and 2013 with 25 four and five-year-old children. The conclusion assumes that imagination is developed in the historical relations of the subjects as complex psyche system, depending on the situations and experiences they face in the cultural environment.

KEYWORDS: Childhood education. Children's imagination. Stories for children.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar resultados parciais de pesquisa que investiga a constituição da imaginação das crianças pequenas no contato com os temas das histórias infantis revelada pelas ações de desenhar e brincar de faz de conta.

Estudar o tema em questão- a constituição da imaginação infantil- envolve questões complexas, que pressupõem lidar com a dificuldade do pesquisador em definir exatamente e *a priori* os caminhos da pesquisa. Por essa razão, foi feita a opção pela pesquisa qualitativa do tipo interpretativo. A pesquisa qualitativa, de acordo com González Rey (2005), evita que se caia no equívoco tomar o novo como uma forma de saber preexistente, já que isso seria castrá-lo no que ele tem de novidade. Assim, o percurso da pesquisa depende do espaço social no qual ela está inserida. O pesquisador- participante expõe a situação pesquisada, que pode influenciá-lo e que, da mesma maneira, pode ser influenciada por ele. E, de acordo com Alencar (1999), na pesquisa qualitativa de tipo interpretativo, o pesquisador gera dados orientado pelas hipóteses de seu problema da pesquisa. Os dados pesquisados ancoram-se em paradigmas teóricos. Tais pressupostos encaminham a geração de dados com informações advindas dos instrumentos selecionados, como: observações, anotações em diários de campo, imagens das fotografias, filmagens. Depois de o pesquisador escolher o campo, os sujeitos participantes e os instrumentos, ele parte para a realização da pesquisa seguindo os pressupostos da abordagem interpretativa, calcada nas Teorias da Ação, concentrando-se no nível micro da vida social e estabelecendo as formas pelas quais realizará a interpretação dos dados gerados.

Nessa pesquisa realizada, a pesquisadora foi também participante em todo o processo de geração e interpretação dos dados, pois atuava como professora das crianças. Desse ponto de vista, teve a possibilidade de, no âmbito do trabalho de desenvolvimento dos sentidos humanos nas crianças, tais como sensibilidade, pensamento, linguagem, gosto, vontade, trabalhar com a imaginação dos pequenos. Marx (2004) deixou claro que as relações dos sujeitos com o mundo, historicamente, promoveram a educação dos sentidos humanos como: o olhar, o cheirar, o gostar, o manusear, o pensar, a contemplar, o sentir, o querer, o amar, enfim os vários conteúdos que compõem a subjetividade dos sujeitos históricos. A pesquisadora-professora poderia, dessa maneira, educar os sentidos humanos de seus sujeitos ao possibilitar o contato das crianças com as histórias infantis e, com isso, contribuir com o



desenvolvimento de sua imaginação, que, conforme afirma Vigotski (2009, 2000), não é qualidade natural humana, mas resultado das interações do sujeito com os outros e com o mundo dos objetos em seu contexto social, ou seja, surge de experiências presentes nas relações sociais e culturais do sujeito nesse contexto. E a escola, como argumenta Mello (2011, p.48), “não é o lugar em que preparamos as crianças para a cultura, mas é o lugar das experiências das crianças com a cultura em sua forma mais desenvolvida, sua forma final ou mais elaborada”.

Nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa, C: RO, é possível perceber esse potencial desenvolvente da vivência de atos de leitura de histórias infantis pelas crianças: após o contato com a história Teseu e o Minotauro, C: RO fez o seguinte relato: *“Um dia O Teseu foi visitar o Minotauro que ficava escondido. O rei Minos queria matar o Minotauro para ter outro filho que não fosse monstro. Em seguida, o rei Minos deu um tourinho de estimação para o Minotauro cuidar e ficar bonzinho e quando crescesse ajudasse o Minotauro.”* Palavras como essas expressam conteúdos de histórias acumuladas historicamente, que, uma vez apropriadas pela criança, alteram seu repertório verbal e imaginativo. Ela, com esse repertório, poderá brincar de ser a personagem, recriar com novidade o original e, se tiver oportunidade, desenhará o que está pensando a respeito dela.

A pesquisadora, por ser também professora, pôde fazer da escola um local rico de experiências, tornando-a um espaço adequado às relações socioculturais de modo a promover um processo humanizador dos sujeitos e, ao mesmo tempo, realizar pesquisa sobre a constituição da imaginação das crianças no contato com as histórias infantis em sua diversidade.

O trabalho que objetivou a realização da pesquisa deu-se de fevereiro a dezembro de 2012, continuando no ano de 2013, de fevereiro a dezembro.

A pesquisa no ano de 2012 foi realizada com 25 crianças de quatro anos. Dentre elas, duas meninas, que completaram cinco anos em maio de 2012, não permaneceram com o grupo em 2013, já que tinham idade para o primeiro ano do ensino fundamental; em 2013, houve novas matrículas, e a turma foi composta por alunos de idades diferentes: quatro crianças de quatro anos e 21 crianças de cinco anos. Em ambos os anos, as crianças frequentavam a escola no período da tarde.



Para a realização da pesquisa com a participação das crianças, houve autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Além disso, foi dada voz às próprias crianças quando lhes foi pedida autorização para mostrar seus desenhos e imagens de suas brincadeiras de faz de conta.

Na exposição dos dados foram mencionadas somente as iniciais dos nomes dos sujeitos da pesquisa, antecedidas da letra C: para designar criança.

2 A IMAGINAÇÃO E O PSIQUISMO HUMANO

O desenvolvimento do psiquismo humano está intimamente relacionado com a cultura historicamente sistematizada pelas relações entre os homens, e, nesse desenvolvimento, a imaginação possui uma trajetória, partindo do elemento biológico em direção ao social, de modo que o natural se humaniza.

Sobre a transformação da imaginação de estado natural em cultural, Leontiev declara que (1978, p.19) “o aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação de sua atividade vital”. Por meio dos processos próprios dessa atividade, surge a capacidade de o homem refletir as ações que o circundam em suas relações com o outro e com os objetos, ou seja, surge o reflexo psíquico da realidade, imagem subjetiva da realidade objetiva que o rodeia.

O psiquismo humano, segundo Leontiev (1978, p.68), é distinto do psiquismo dos animais:

No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Em outros termos, ao salientar a diferença entre os animais e os humanos, Leontiev (1978) argumenta que nos primeiros acontece a evolução biológica, que é regida por leis gerais, isto é, instintivas. O animal manifesta restritas necessidades novas, e sua atividade delimita-se às relações biológicas, nas quais não se inclui a ação dirigida a um fim.



Diferentemente disso, a atividade humana possui um caráter social e cultural; o homem, por meio da linguagem verbal, entra em relação com os outros sujeitos que estão em seu meio circundante, e a formação de sua consciência assenta-se nas formas de vida e na atividade de trabalho, que é social por natureza.

O psiquismo humano é, então, formado pelo organismo biológico em sua relação com a realidade de natureza social: conforme Luria (1979), existe uma estreita dependência entre a organização morfológica dos aparelhos cerebrais e as atividades psíquicas desenvolvidas nos processos histórico-sociais.

Ao tratar dos princípios da organização funcional do cérebro humano, Luria (1979) distingue três unidades ou blocos morfofuncionais que exercem papéis na atividade psíquica:

O primeiro bloco mantém o necessário tônus do córtex, indispensável para o bom andamento dos processos de recebimento e elaboração da informação bem como dos processos de formação de programas e controle da execução destes. O segundo bloco assegura o próprio processo de recebimento, elaboração e conservação da informação que chega ao homem do mundo exterior (dos aparelhos de seu próprio corpo). O terceiro bloco elabora programas de comportamento, assegura e regula sua realização e participa do controle do seu cumprimento. Todos os três blocos se instalam em órgãos isolados do cérebro e só o trabalho bem organizado entre eles leva a uma acertada organização atividade consciente do homem. (LURIA, 1979, p.85).

Considerando-se a distinção feita, pode-se afirmar que o primeiro bloco é responsável por garantir o bom estado do tônus do córtex e sua conservação, sendo um estado de vigília, que protege a elaboração da atividade psíquica. Ao segundo bloco cabe o papel de registro da informação recebida; compõe-se por órgãos sensoriais gerais, temporais auditivos, occipitais visuais. Nesse bloco também há a conservação da memória e o registro das experiências vividas. E, finalmente, ao terceiro bloco compete a atividade intelectual regulada. Nele estão presentes os processos complexos, como planejamento, comparação, análise, reconhecimento, etc.

Vygotski (1997) e Leontiev (1978) defendem a existência de relações entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos, isto é, há uma



relação entre a organização morfológica e funcional dos aparelhos cerebrais e os diversos tipos de atividades psíquicas formadas no processo histórico da humanidade.

Em vista disso, pode-se dizer que o desenvolvimento do psiquismo humano, ao partir do aspecto biológico em direção ao social, realiza um salto qualitativo, que é possível somente pelo trabalho social. Essa complexificação evolutiva recebe grande colaboração da linguagem, que possibilita o surgimento de imagens psíquicas, as quais adquirem sua existência graças às experiências que os sujeitos podem realizar em sua realidade e que condicionam os níveis de consciência do ser humano.

Compreende-se, então, que o cérebro e o psiquismo são unidades sistêmicas e dinâmicas; ou seja, uma função específica não está ligada apenas a um centro de desenvolvimento cerebral, mas é resultado de uma atividade integrada de diversos centros (VYGOTSKI, 1997; LURIA, 1979). Para Luria (1979, p.89), "o sistema funcional representa um complexo dinâmico, no qual o objetivo final permanente (invariante) é realizado pelo sistema mutável (variante) de suas partes componentes".

Pela compreensão de que o cérebro humano possui conexões e relações, tanto funcionais como sistêmicas, com todos os blocos que o formam, pode-se afirmar que o desenvolvimento da imaginação resulta de uma série de fatores interligados, não sendo, portanto, um processo natural, herdado biologicamente, mas um desenvolvimento psíquico superior complexo, uma vez que envolve um vasto processo de desenvolvimento cultural e social. Segundo os preceitos vigotskianos, os homens nascem seres da espécie humana e, nos processos socioculturais, se humanizam. A imaginação, como um dos aspectos da humanização, não se restringe aos aspectos genéticos ou biológicos, ou seja, é desenvolvida social, histórica e culturalmente ao longo da vida dos sujeitos.

Ela se caracteriza como uma forma complexa de atividade humana, a qual supera os processos nomeados por Vigotski (1999) como funções; ela transcende o conceito de uma função especial e, extrapolando tal aspecto, adquire o status de *Sistema Psicológico*. Como *Sistema Psicológico*, a imaginação carrega as conexões e relações de outras funções especiais, como a atenção, a memória, o pensamento e a vontade. Nas palavras de Vigotski (1999, p. 127), "a imaginação deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações".



O conceito de função tem sua origem no campo da biologia, denotando formas de operação e execução das tarefas desempenhadas pelo sistema orgânico.

Segundo Luria (1979), o conceito de função, na Idade Média, remetia a faculdades inatas orientadas simplesmente aos princípios elementares, aqueles herdados no nascimento. Nesse pensamento, a percepção e a imaginação vinculavam-se às manifestações espirituais. Posteriormente, surgiu a ideia de que o psiquismo relaciona-se com mecanismos cerebrais, ou seja, possui uma base material orgânica. Esse pensamento sustentou-se até o início do século XIX com o nomeado localizacionismo cerebral, que é a localização direta das funções psíquicas em áreas limitadas do cérebro, chamados de centros: da escrita, do cálculo, da imaginação, etc. No início do século XX, Vigotski, nas conclusões a que chega sobre seus estudos sobre a localização das funções psíquicas, opõe-se aos fundamentos de que os processos complexos tenham suas origens congênicas ou específicas de áreas cerebrais. Suas investigações evidenciam que

[...] uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e que é sempre produto de atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si. [...] que tampouco a função global do cérebro, que serve para criar o fundo, resulta da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente [...] (VYGOTSKI, 1997, p.135. Tradução nossa)¹.

O processo psíquico é concebido, então, como um conjunto de relações entre as partes cerebrais, compondo uma organização e um funcionando como um sistema. Vygotski (1997) considera que somente as conexões, relações interfuncionais e sua natureza social, dariam conta de explicar a complexidade do psiquismo humano.

O psiquismo humano decorre do desenvolvimento das estruturas cerebrais pela apropriação que os sujeitos fazem, em suas relações sociais, da atividade humana

¹(VYGOTSKI, 1997, p. 135). Cf. o trecho original...una función específica no está ligada nunca a actividad de un centro determinado y que es siempre producto de la actividad integrada de diversos centros, rigurosamente diferenciados y relacionados jerárquicamente entre sí. [...] que tampoco la función central del cerebro, que sirve para crear el fondo, se sigue de la actividad conjunta, indivisible y funcionalmente homogénea de cada uno de los centros, sino que es producto de la actividad integrada de las funciones correspondientes a áreas específicas del cerebro separadas, diferenciadas y unidas de nuevo entre sí jerárquicamente...



historicamente constituída. Nesse processo, “[...] o psiquismo se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade (MARTINS, 2013, p. 28).

Para Pino (2006), as imagens são sinais, podendo tornar-se significativas ou simbólicas. A palavra *imagem* (do latim *imago*) refere-se a uma espécie de reprodução da realidade e é usada só por aquelas espécies portadoras de um sistema nervoso central.

A imagem permite reconstituir no âmbito interno as realidades externas (objetos, lugares, organismos, eventos, etc.). A função principal das imagens naturais é permitir aos organismos captar a realidade que constitui seu meio, possibilitando formas naturais de conhecimento. (PINO, 2006, p. 55).

Tomando por base o exposto acima, pode-se afirmar que o contato das crianças com as histórias infantis constitui-se como fator desenvolvimento de seu psiquismo, pois os temas presentes nas histórias contribuem para a formação de imagens psíquicas, que muitas vezes são reveladas enquanto as crianças brincam ou desenham, o que pode ser observado no exemplo a seguir.

Em uma atividade desenvolvida, em junho de 2013, com as crianças participantes da pesquisa realizada, foi-lhes apresentado o livro *O que levar para uma ilha deserta*, obra em que as poesias sugeriam ao leitor, ao imaginar-se indo para uma ilha deserta, o que ele deveria levar para lá. Ao iniciar a leitura, foi feita uma problematização a respeito do que era uma ilha. As respostas foram variadas, entre as quais destacam-se: “É uma terrinha com água em volta e que tem um coqueiro.”, “É onde vivem os dinossauros.” Houve exposição de imagens com diversos tipos de ilhas, incluindo-se as ilhotas que compõem a cidade de Veneza. Em um Atlas, foram localizadas várias ilhas e seus respectivos nomes. Depois da leitura do livro, foi perguntado às crianças o que elas levariam para uma ilha. As respostas evidenciaram uma diversidade de imagens mentais reveladoras das significações dadas aos signos da história. Uma criança falou que levaria maquiagem e esmaltes; outra a questionou: você vai comer batom? Uma segunda criança disse: vou levar uma árvore de natal, argumentando que esse tipo de árvore atrai presentes.



Considerando-se que o psiquismo humano forma-se a partir da apropriação dos signos da cultura pelos sujeitos em interação com outros sujeitos em uma dada realidade (MARTINS, 2013), a atividade produzida pelos contatos das crianças com as histórias infantis constitui-se como uma via adequada para o seu desenvolvimento psíquico. Em uma das atividades realizadas durante a pesquisa aqui considerada, uma criança- C: Ro-, durante a brincadeira com um telefone, solicita que um bombeiro vá até a escola para prender o Minotauro, que estava na área livre, evidenciando, com isso, a forma como as mediações dos signos presentes nas histórias lidas se traduzem em imagens subjetivas da realidade e se concretizam em representações objetivas na conduta das crianças.

Pelo exposto, percebe-se que o adequado desenvolvimento do psiquismo infantil só será possível se as crianças tiverem a oportunidade de participar de atividades que as conduzam à apropriação dos conteúdos culturais historicamente constituídos, em processo que as ponha em relações interativas com pessoas mais experientes que intencionalmente ajam para esse fim.

3 COMO SURGE A IMAGINAÇÃO?

O aparecimento da imaginação- sistema psicológico complexo – depende, como foi afirmado acima, de fatores externos, partindo de formas mais elementares para chegar às mais complexas, a depender do acúmulo de experiência dos sujeitos.

Em virtude disso, os estudos de Vigotski (2009) apontam que a atividade imaginativa subordina-se à ideia de que a atividade criadora da imaginação depende da diversidade das experiências anteriores dos sujeitos envolvidos, experiências essas que se constituem como o material com que se criam as fantasias.

Há portanto, nas condutas criativas do homem, uma relação entre imaginação e realidade. Vigotski (2009) destaca quatro principais formas dessa relação. A primeira é aquela tomada de elementos da realidade e presentes na experiência dos sujeitos. Nesse contexto, surgem combinações de alguns elementos presenciados na realidade, os quais ganham significações primárias vivenciadas anteriormente. Embora as primárias impressões se tornem mais complexas, sempre carregam consigo dados retirados da realidade, e “quanto mais rica a



experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela". (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Na segunda forma, a imaginação adquire um *status* mais complexo, baseia-se em estudos e relatos de pessoas mais experientes, que fazem com que seja composta uma imagem mental do assunto descrito. Esse produto criado apoia-se em elementos da realidade reelaborados por quem ouve a descrição. Essa forma surge graças a experiências de outras pessoas. A inexistência de alguém que revele o assunto impossibilita sua representação correta. A imaginação, nesse caso, é orientada pela experiência alheia; é um "meio de ampliação da experiência de um indivíduo, porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu". (VIGOTSKI, 2009, p.25).

Na terceira, a imaginação tem um estreito vínculo com o emocional, podendo surgir de dois modos. Em um deles, os sentimentos e a emoção encarnam-se nas imagens. Imagens, impressões ou ideias são acompanhadas por estados emotivos que as dominam. Estudiosos denominam esse momento como *lei do signo emocional comum*. Por exemplo, as cores frias e quentes causam estados subjetivos em cada pessoa, dependendo da lógica interna dessa pessoa. Em outras palavras: os sentimentos interferem no ato de imaginar. No outro caso, a imaginação influencia o sentimento. Aqui, a lei é a realidade emocional. O ato de imaginar provoca sentimentos, os quais carregam conteúdos afetivos. Assim, na visão ilusória de um fantasma, a imagem criada é irreal, mas o medo é verdadeiro diante das vivências do sujeito.

A quarta forma, a mais complexa, consiste no resultado de algo completamente novo. Esse resultado nunca esteve presente nas experiências da pessoa e nem mesmo tem correspondência com objetos existentes. Nesse momento, a criação é encarnada externamente em instrumentos materiais ou simbólicos, que, ao ganharem tal forma, ganham uma "concretude material, essa imaginação *crystalizada*, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras pessoas" (VIGOTSKI, 2009, p.28, grifos no original). Nesse momento, a imaginação torna-se realidade *crystalizada* ou encarnada no objeto criado.

Do ponto de vista de Ignatiev (1960), a imaginação constitui-se por representações mentais, que se sustentam em uma percepção do real, mesclando-se com a ideia de algo que



ainda não foi criado. Para o autor, “o novo se inicia somente em forma de ideia que depois se transforma no objeto real”²(IGNATIEV, 1960, p. 308. Tradução nossa.).

Afirma ele ainda que os jogos das crianças reproduzem o que elas veem e escutam ao seu redor, inclusive as situações, imagens e relatos fantasiosos e fantásticos são retirados da realidade objetiva, ainda que a imagem seja um reflexo dela e seu conjunto não se pareça com ela. Em suas palavras:

Os produtos da imaginação ao mesmo tempo que têm sua origem na realidade objetiva, se manifestam de uma maneira material. As imagens, representações, pensamentos e ideias, que são produtos imediatos e próximos da imaginação, se transformam na criação de produtos finais, ou seja, de coisas e fenômenos materiais. (IGNATIEV, 1960, p. 309. Tradução nossa. Grifos no original.)³.

Dessa forma, quanto mais ricas forem as experiências humanas, maior a possibilidade de se criar algo novo. Ademais, a imaginação está estreitamente orientada por capacidades, personalidade, interesses, conhecimentos e hábitos dos sujeitos.

Ratificando tal concepção, Ignatiev revela que

A base fisiológica da imaginação é a formação de novas combinações entre aquelas conexões temporais que se tinham formado anteriormente. A simples atualização das conexões que já existem não conduzem à criação de algo novo. Para criar algo novo é necessário que as conexões que antes haviam se formado combinem-se de uma nova maneira. (IGNATIEV, 1960, p. 310-311. Tradução nossa. Grifos no original.)⁴.

²(IGNATIEV. E. I., 1960, p. 308) Cf. o trecho original "Lo nuevo se inicia solamente en forma de idea que después se transforma en el objeto real."

³(IGNATIEV. E. I., 1960, p. 309) Cf.o trecho original "Los productos de la imaginación, al mismo tiempo que tienen su origen en la realidad objetiva, se manifiestan de una manera material. Las imágenes, representaciones, pensamientos e ideas, que son producto inmediato y próximo de la imaginación, se transforman en la creación de productos finales, o sea de cosas y fenómenos materiales."

⁴(IGNATIEV. E. I., 1960, p.310-311)- Cf. o trecho original “La base fisiológica de la imaginación es la formación de nuevas combinaciones entre aquellas conexiones temporales que se habían formado anteriormente. La simple actualización de las conexiones ya existentes no conducen a la creación de algo nuevo. Para criar algo nuevo es necesario que las conexiones que antes se habían formado se combinen de una manera nueva.



Fica evidente que a *palavra* e os *objetos* contribuem para o surgimento de novas conexões. Para o autor, a palavra, por ser um estímulo bastante amplo pode pôr em atividade conexões entre as quais não havia combinação (IGNATIEV,1960).

O sujeito, quando escuta um relato, imediatamente imagina o acontecido, caso possa tecer relações com signos que já conhece; de maneira similar, ao observar nuvens ou árvores, imagina seres inanimados ou pessoas. Esses tipos de imagens são chamadas por Ignatiev (1960) de *imaginação involuntária*, pois aparecem sem uma intencionalidade. Já a *imaginação voluntária* possui uma intencionalidade, caracterizando-se por criar algo determinado quando o sujeito vê imagens ou tem ideias.

Percebe-se, portanto, que a imaginação revela-se ao desprender-se do real e criar o novo. Sendo assim, surgem outras características da imaginação: a *representativa* e a *criadora*. Na primeira, o novo surge a partir da descrição verbal, mediante desenhos, esquemas e notas musicais. Esse tipo está presente na maioria das atividades humanas e no ensino. A segunda, sem apoiar-se em descrições, cria produtos novos e originais pela primeira vez; é motivada pelas necessidades sociais e, via de regra, está condicionada a projetos de criação.

A partir dessa explicação, pode-se inferir que na criança pré-escolar desenvolve-se a imaginação representativa,e somente ao longo da vida ela conquistará a criadora, caso continue a evolução da representativa.

Discorrendo sobre o desenvolvimento da imaginação em crianças, Ignatiev (1960 p.335) explica que as primeiras manifestações aparecem por volta dos três anos, à medida que os pequenos vão aprendendo a manipular os materiais necessários para o surgimento da imaginação:

[...] a criança que já aprendeu a comer com colher, no lugar dela pega um pauzinho e dá de comer a sua avó ou a sua mãe e, ao mesmo tempo, a um cachorro de brinquedo. Assim ela dá de comer imaginativamente⁵.

⁵(IGNATIEV. E. I., 1960, p.335) Cf. o trecho original “El niño que ya ha aprendido a comer con cuchara, en lugar de ella coge un cerillo y le da de comer a su abuela o a su madre y, al mismo tiempo, a un perro de juguete. Asíél da de comer imaginativamente”.

De fato, a criança pré-escolar tem capacidade de transformar mentalmente uma coisa em outra com frequência. Assim uma cadeira adquire o *status* de uma casa e logo em seguida vira um trem. Embora essas primeiras manifestações sejam limitadas em decorrência das poucas experiências vividas até esse momento, a criança usa sua imaginação a partir dos fatos que percebe ou conhece, pois, nessa idade, a imaginação infantil está submetida à sua percepção. Mas isso não a impede de criar usando sua capacidade para imaginar, uma vez que, segundo Ushinski (apud IGNATIEV, 1960, p.335), “para a criança não existe o impossível, posto que ela ainda não sabe o que é possível e o que não pode ser”⁶.

Além disso, as crianças com três anos conseguem escutar uma história curta, com a atenção e concentração, e, percebendo as suas peculiaridades, pode usar sua imaginação para completá-las ou transformá-las.

Sobre essa capacidade desenvolvida pelas ações das crianças no mundo a sua volta, que lhes permitem perceber os traços característicos dos objetos culturais, os adultos com os quais se relacionam em seu meio social podem enriquecer as experiências infantis que serão a base para o desenvolvimento de sua imaginação.

Como decorrência de um trabalho intencional do professor em repertoriar seus alunos com o conteúdo das histórias infantis, as crianças dos três aos seis anos começam a se direcionar para um fim determinado em suas ações de desenhar e brincar; os jogos e as marcas de desenho começam a seguir um planejamento antecipado da ação. Elas planejam um fim e buscam atingi-lo: brincam de casinha, fazem um barco e desenharam imagens seguindo o que projetaram. Nesse período, as crianças desejam que seus projetos estejam próximos da realidade, o que fica claro no momento do faz de conta, em que não serve qualquer objeto para qualquer jogo, mas somente aquele mais apropriado.

Na idade pré-escolar, a imaginação infantil desempenha uma função importante durante o faz de conta, pois, uma vez que não pode atuar como o adulto, a criança atua de acordo com um determinado papel no plano da imaginação o mais próximo possível do real e, com isso, aprendendo como se dão as ações dos sujeitos no mundo.

⁶(USHINSKI, apud Ignatiev. E. I., 1960, p. 335) Cf. o trecho original “Para el niño no existe lo imposible, puesto que aún no sabe lo que es posible y lo que no puede ser.”



Pode-se afirmar, do que foi dito, que a criança, no início de seu processo de desenvolvimento da imaginação, lança mão de suas percepções, ou seja, o que ela vê e ouve são pontos de apoio para sua futura criação. Conforme a criança cresce e se envolve em relações sociais que enriquecem sua experiência, a imaginação se apoia nessa experiência e se enriquece das vivências proporcionadas por ela, e suas produções refletem essa realidade. Por isso, a criança precisa ter um espaço rico de experiências, sendo a escola o local ideal para tais conquistas, já que nela é disseminada a cultura mais elaborada e historicamente constituída.

4 GERAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a parte empírica deste estudo foi realizada em Escola de Educação Infantil no município de Bauru-SP no ano de 2012, com 25 crianças de Jardim I (quatro anos) e , em 2013, com quatro crianças de jardim I (quatro anos) e 21 do Jardim II (cinco anos).

A pesquisa delineou-se por processos que buscavam, inicialmente, as representações simbólicas pelo desenho, pois no princípio do ano as crianças estavam garatujando sem comunicar ideias, com seus traços somente explorando o espaço e as marcas no suporte ofertado pela pesquisadora. Esse percurso da pesquisa foi seguido pela brincadeira de faz de conta, como descrito por Usova (1947, apud ELKONIN, 2009) sobre os jogos criativos de protagonização, cujo traço marcante é a temática imaginada pelas crianças. Para Usova (1947 p.35-36 apud ELKONIN, 2009, p.237),

[...] o desenvolvimento do tema vai da execução das ações lúdicas aos modelos de papéis em que a criança utiliza numerosos meios representativos: a fala, a ação, a mímica, o gesto ou trejeitos, e a respectiva atitude em face do papel.

Em sua trajetória de desenvolvimento, a criança que brinca começa pelo *jogos-ações*, perpassa o caráter construtivo do jogo, brincando com o chamado *jogo de construção* e atinge o *jogo protagonizado ou brincadeira do faz de conta*, aquele em que a criança pode reproduzir imagens vividas ou criadas de acordo com a realidade ou com as histórias ouvidas

(ELKONIN, 2009). Dessa forma, as vivências com as histórias podem contribuir com o conteúdo temático do jogo.

O cotidiano na unidade escolar pesquisada compunha-se pela conversa inicial, chamada, contagem das crianças que tinham comparecido naquele dia e pela escolha de uma história que seria lida, escolha que era feita de várias formas: algumas vezes era pela temática do trabalho ou projeto de estudo, outras pelo interesse demonstrado pelo próprio grupo, e, muitas vezes, eram colocados em um tapete vários livros e a turma escolhia um deles.

Com o intuito de verificar como a imaginação das crianças se objetivaria em suas produções, mais especificamente, de verificar se os desenhos remetiam aos temas das histórias, isto é, se o repertório trabalhado nos momentos de leitura das histórias apareceria ou não nessas produções, sugerimos que elas realizassem “desenho livres”, para a realização dos quais não seriam mencionados, então, os temas das narrativas. Em mais de uma situação observada com os 25 participantes, a maioria dos trabalhos com desenhos e brincadeiras possuía assuntos relacionados às histórias lidas.

Selecionamos alguns momentos com o desenho livre e brincadeira do faz de conta para a análise dados. O critério de seleção deu-se pelo maior grau de complexidade da imaginação presente nas imagens e ações lúdicas.

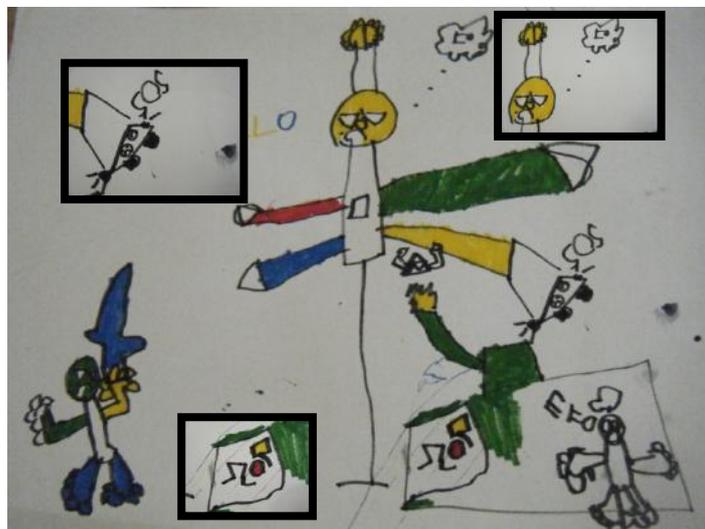


Figura 1- C: Mu. 5 anos. Desenho livre em 29/10/2013. Acervo da pesquisadora.

C: Mu.O Robô tinha uma serra na cabeça e garras no braço. Um homem queria jogar uma espada nos controles do robô para morrer. Tinha um tanque de guerra com fogo para explodir. O robô está esmagando a cabeça do homem. Pegou um carro que está gritando socorroooooooooooooo. O capitão gancho está com o chapéu voando. Ele gritou porque acabou o combustível de andar. A bomba do Rei, é aquele botão vermelho e amarelo para atirar. Ele está no castelo e gritou: cuidado, abaixe a cabeça!

A criança C: Mu deseja comunicar pelas suas imagens. Os signos produzem no pensamento de C: Mu outros signos que remetem aos significados dos primeiros que conduzem a teias de significados (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998). Isto ocorre graças à imaginação da criança que foi enriquecida com os temas que estavam presentes nas narrativas: “Peter Pan”, “Rei Artur” e “Os cavaleiros da Távola Redonda”, com espadas e castelos. Há, além disso, robôs, tanque de guerra e um homem com seu carro na descrição de C: Mu que denunciam suas experiências como telespectador que aprecia os filmes de ficção focalizando aventuras de homens e máquinas poderosas e gigantescas. A incorporação de dados da realidade conhecida do sujeito faz parte do próprio processo de constituição da imaginação, que *“tem sempre como ponto de partida a realidade objetiva e é uma das formas como esta se reflete.”*⁷(IGNATIEV, 1960, p. 309. Grifos no original).

Desse ponto de vista, como podemos deduzir de seu desenho e de sua fala, C: Mu usa sua imaginação para criar novos signos que representam objetos relativos a outros campos de seu conhecimento, como as histórias em quadrinhos (desenha um “balãozinho” indicando o pensamento do robô representado pelas letras CO e usa a expressão SOS - socorro, quando o robô pega o carro e o homem que estava dentro dele grita) e a tecnologia (que aparece quando o rei em seu castelo dispõe de um controle remoto com botões coloridos - amarelo e vermelho- para atirar bomba contra o capitão que tem o formato de um robô, mas recebe o nome de capitão Gancho, que, por sua vez, tem um chapéu que voa, cujo movimento é representado por linhas que indicam a elevação do chapéu em relação a sua cabeça).

Tudo isso, indica um nível mais complexo de imaginação.

O universo está cheio de signos- entre os quais o homem também se faz signo, suas ideias são signos. É como se o homem, olhando o Universo

⁷(IGNATIEV. E. I., 1960, p.309) Cf. o trecho original “... tiene siempre como punto de partida la realidad objetiva y es una de las formas como ésta se refleja.”

em sua totalidade como objeto e para o conhecer e conhecer a si mesmo, fosse um interpretante que interpretasse signos traduzindo-os em outros signos.(MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 40).

Outro exemplo de como o conteúdo das histórias que foram objeto de trabalho com as crianças aparecem nos desenhos que elas produzem vem a seguir, com o desenho nomeado “A Ilha” de autoria de C: Le M:



Figura 2- C: Le M- 5 anos.A ilha. Desenho livre em 29/08/2013. Acervo da pesquisadora.

Diante de sua produção “A Ilha”, C: Le M. diz: “Tem um homem pescando, ele queria pegar o Minotauro”. Isso ocorreu depois de a criança ter tido contato com as histórias: “O que levar para uma ilha deserta” e “Teseu e o Minotauro”, a partir das quais C: Le M imagina a possibilidade de alguém, em águas próximas a uma ilha, e de dentro de um barco, poder pescar um Minotauro, misturando os ingredientes próprios da realidade conhecida com elementos que não têm correspondência com ela. (VIGOTSKI, 2009).

Esse processo dialógico entre imagem, como fruto da imaginação, e histórias como fonte de repertórios aponta para os estudos de Iavelberg sobre o desenho cultivado (2008, p.26) em que os "momentos conceituais são frutos de experiências de aprendizagem



influenciadas pela cultura, cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem".

A atuação humana no mundo real possibilita produzir sistemas de signos. De acordo com os estudos de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 41),

Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, lemos e produzimos sistemas sógnicos que nos dão um vocabulário de signos que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.

Tal experiência humana é possível graças à capacidade de imaginar e criar algo novo a partir da realidade enriquecida pela participação em atividades culturais, como, por exemplo, a leitura de histórias de ficção.

A linguagem verbal, como uma construção histórico-cultural, não é a única fonte de constituição da imaginação infantil. A apropriação no mundo se dá por meio das diferentes linguagens. Essas constituem-se como instrumentos/ferramentas que ajudam os sujeitos a perceberem o mundo e a constituírem as imagens com as quais poderão alimentar seu processo criativo. Levy (1996, p. 72) explica que as diferentes linguagens se caracterizam como:

Um instrumento com o qual os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim, eles decolam para outros lugares, outros momentos, outros mundos. Não devemos esses poderes às línguas, mas igualmente às linguagens plásticas, visuais, musicais, matemáticas, etc. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade.

De acordo com o pensamento do autor, quanto maior a diversidade e uso das linguagens, maiores serão as possibilidades de imaginar. O desenho, como uma forma visual de representação de imagens mentais, constitui-se como uma via de expressão humana.

Nos desenhos abaixo, os sujeitos C: An e C: Vi lidam com o repertório de histórias previamente lidas para elas.



Figura 3- As crianças participantes C: An -5 anos- e C: Le. M -4 anos -apresentam temas das histórias em seus desenhos livres- (Set. 2013).Acervo da pesquisadora.

O desenho de C: An, à esquerda da figura, segundo a criança reporta, representa “uma Bruxa com estrelas cadentes por causa que está de noite”, e o da direita, de C: Vi, representa “minha mãe no castelo feudal”.Os repertórios das histórias lidas anteriormente: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”; “Quem tem medo de bruxa?”; “A infância da Bruxa Onilda”; “Era uma vez uma bruxa”; “Castelo Feudal”, entre outras, foram incluídos nas figuras, juntamente com os conteúdos das vivências da criança: estrelas cadentes e figura materna.

Entende-se que o desenho, como uma das criações histórico-culturais da humanidade, e como prática social, internaliza-se em decorrência da ativa participação do sujeito em atividades que demandam o desenho como forma de representação dos eventos reais ou imaginados. Nesse processo, o psiquismo infantil, de acordo com a riqueza das relações sociais de que participa, se desenvolve, e esse desenvolvimento acontece primeiro no plano social e depois converte-se em aquisição própria do sujeito, no plano individual, quando é internalizado. Daí a necessidade do trabalho intencional do professor em proporcionar às crianças as condições necessárias para que participem de atividades que façam avançar seu desenvolvimento.

Tendo isso em mente, quando o professor deseja que a criança amplie seu repertório para desenvolver sua capacidade de representação pelo desenho, ele oferece desenhos disponíveis em: livros, imagens, pinturas, obras de arte, desenho dos outros, placas, outdoor, televisão, figurinhas, etc. Nestas situações que põem os sujeitos em contato com a cultura,



eles podem desenhar coisas para comunicar, embelezar, registrar, expressar ideias, ilustrar, etc.

Nesse caso, o desenho é aprendido, como explica Pastina (2008, p. 101).

Interagindo com pessoas mais experientes de seu grupo, a criança imita as coisas para assimilá-la. No momento de desenhar a criança interage com familiares, colegas, professores. No âmbito doméstico a criança mostra seu desenho para os pais, esperando seus comentários. Os pais muitas vezes desenhavam com seus filhos. Na escola as crianças observam os desenhos dos colegas, sentam juntas para desenhar e tentam aprender com os amigos.

Wilson e Wilson (2001), que realizaram pesquisas a respeito da influência das fontes externas nos desenhos infantis, corroboram o acima referido ao afirmarem que “todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos”(WILSON; WILSON, 2001, p.60). Para esses autores, quando um sujeito desenha ele lida com signos: por exemplo, uma nuvem ou um castelo são *signos naturais*; o desenho e a palavra nuvem e castelo são signos artificiais, e quando há um refinamento desta categoria em desenhos de objetos eles são designados como signos configuracionais. Além disso, para eles, “à medida que passamos da natureza dos signos para o processo de aprendizagem de fazer signos, fica claro que os signos naturais (objetos reais) precedem os signos artificiais.” (WILSON e WILSON, 2001, p.63).

A criança aprende a usar os signos verbais ao ouvir as outras pessoas pronunciarem palavras e ao repetir, em suas ações, esses signos, em um processo de imitação dos sons ouvidos. De modo semelhante, em processo análogo ao aprendizado do uso de palavras, ela aprende a desenhar signos configuracionais: “não será por meio de nenhum tipo de exame das nuvens que a pessoa aprenderá a desenhá-las” (WILSON; WILSON, 2001, p.63), mas observando, percebendo suas configurações, constituindo imagens mentais e participando de atos de representação dessas imagens pela via do desenho. Para esses autores, a criança aprende a registrar signos configuracionais observando outras pessoas a fazerem signos configuracionais e realizando elas próprias o registro desses signos. Neste caso, o contato com as histórias infantis, fartamente ilustradas, podem servir como fonte para a criação de novos signos a serem incorporados nos desenhos das crianças.

Isso pode ser observado no desenho de C: Ka que vem a seguir.

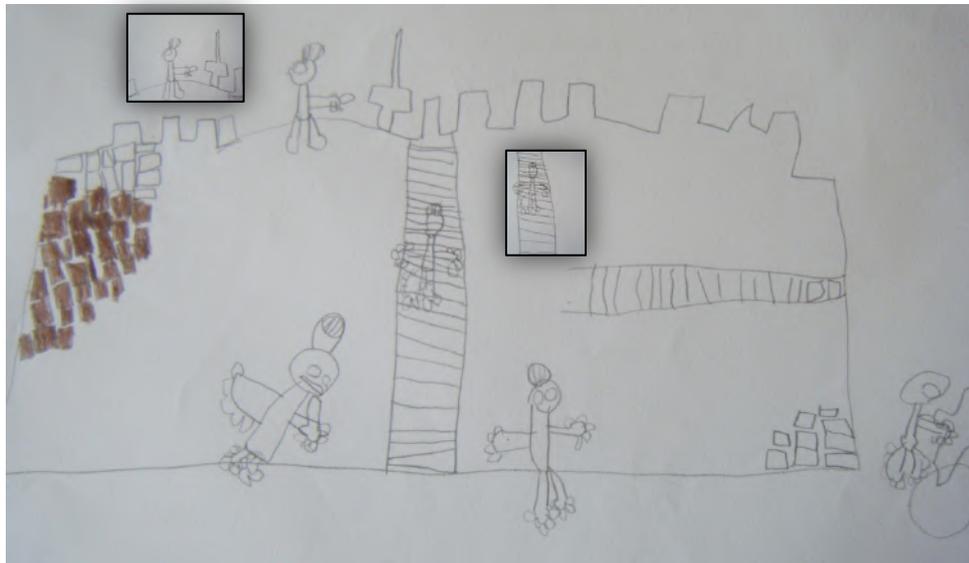


Figura 4- C: Ka -5 anos. Trabalho nomeado como desenho livre. Nov. de 2013

A criança C: Ka, a partir dos contextos das histórias lidas, imagina seus signos configuracionais, e compõe seu desenho. Em sua fala, interpreta o que o compõe, criando assim um modo de comunicar seu pensamento (FERREIRA, 2001): “Os cavaleiros da Távola Redonda estão no Castelo. Eles estão protegendo *tudinho* o castelo contra os invasores. Quando os invasores entrarem no castelo toca o sino. Um cavaleiro está com a espada. O outro que está fora do castelo está tirando a espada. Um outro está na escada, tipo ponte levadiça. Lá em cima, o cavaleiro olha para os lados. Eu fiz ele assim!” (*Mostra a posição lateral.*)

É possível, então, perceber que as histórias infantis são portadoras de significados da palavra, os quais se configuram como um fenômeno do pensamento. Elas são a expressão do processo discursivo e intelectual presentificado nas palavras e seus significados. Porém,

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

A situação lúdica do faz de conta, registrada a seguir, reitera a unidade da palavra com o pensamento que surge a partir da leitura de Peter Pan e se materializa na fala das crianças e em sua brincadeira. O momento foi nomeado pelas crianças participantes como: “O pozinho mágico do crescimento”. A pesquisadora interagiu brincando junto com as três crianças que aparecem na foto: C: Ro; C: In; C: Vi.



Figura 5- situação lúdica- -C: Ro; C: In; C: Vi - 5 anos. O pozinho mágico do crescimento. Ação na área livre. Abril de 2013. Acervo da pesquisadora.

Na descrição do momento da brincadeira, foi feito o uso das iniciais P: pesquisadora e C: criança, seguida da inicial do nome dos sujeitos participantes.

- P: O que faz esse pó?
C:In: Coloca um pouquinho de açúcar. 2 ovos picados. Deixa eu perguntar para a R.
C:Ro: Uma cenoura ralada e queijo.
P: Onde acha esse pó?
C:Ro: No supermercado Superbond.(Superbom)
P: Eu vou comprar esse pó.
C:Ro: Mas, não compra porque você já cresceu.
C:In: Você pode fazer.
C:Ro: É uma pitadinha de nada e você já vira, voa.
C:In: É só bater as asas.
P: Estou em dúvida, é pó do crescimento ou voador?
C:Ro: É um pozinho do crescimento, é voador porque é vitaminado, faz crescer e voar.
P: Se for como o Peter Pan que não queria crescer?
C:Vi: Peter Pan deve jogar o pó fora.
C:Ro: Para voar bastante tem que pôr um monte de pitadinha.



A significação das palavras, compreendida como fenômeno cultural, está presente nas atividades coletivas, que implicam espaços e instrumentos sógnicos diversos. As histórias, nessa hipótese, ocupam a função de um espaço social, cujo fim será a elaboração do espaço simbólico com seus temas e conteúdos.

As falas das crianças recordam os valores e concepções contidos no interior da história de Peter Pan. O tema da história serviu como contexto de significação para as crianças. As interferências presentes nos contextos lidos foram favoráveis a novas formas de significações, tanto no âmbito do pensamento, quanto nas ações de brincar de faz de conta. Desse modo, as significações primárias da leitura se tornaram formas mais evoluídas e deram vozes às crianças que brincaram imaginando novas ações a partir da escuta da história original.

Outro momento de uma situação lúdica deu-se em agosto de 2013. Havia sido precedida pela leitura das histórias: “Teseu e o Minotauro” e “Rei Artur”. As crianças participantes foram: C: Ya e C: Ro, que assim se expressaram em sua brincadeira de faz de conta:

C: Ya: A múmia foi derrotada por uma espada azul. Você sabe onde a espada azul estava? Depois apareceu o Minotauro. Era o inimigo mais forte de todos.

C: Ro: Olha seu filho. É o rei Artur.

C: Ya: Sabe o Minotauro vivia em uma caverna escura. Sabe o que aconteceu? Eu vou contar até o fim, mas vai ser comprido. Eu vou derrotar o monstro. Fica com o bebê.

C: Ro: Aqui seu bebê. Ele não deixa o bebê dormi (dormir). Dá ele aqui, é perigoso. Vamos levar ele para outra cama.



Figura 6- Ação lúdica na área livre. C: Ya 5 anos e C: Ro. 4, 5 anos- ago 2013. Acervo da pesquisadora.

Os jogos e brincadeiras são momentos pelos quais as crianças se apoderam das regras e normas sociais, imitando os adultos que modelam a ação das crianças em seu meio cultural, e reproduzindo suas ações pelo uso dos objetos criados pelo homem no processo histórico. Em outros termos, as crianças copiam as ações dos adultos por meio da brincadeira, no plano da imaginação, uma vez que ainda não são capazes de realizar as mesmas ações no plano do real. Reforçando essa ideia, Moya e Sforzi (2011, p. 2) esclarecem:

Utilizando-se da ludicidade, a criança apossa-se do mundo concreto das pessoas mais experientes, das relações sociais e dos instrumentos, por meio da reconstituição das ações que os adultos realizam.

Nesse sentido, Elkonin (2009) contribui ao afirmar que jogo protagonizado é uma forma muito evoluída de brincar, pois nessa ação a criança reconstitui a atividade social e tenta representá-la. O autor explica que:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários



industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente. (ELKONIN, 2009, p.34).

De fato, o que muda na ação infantil é o tema e não o conteúdo, pois o conteúdo é comum a todos os jogos de papéis que unifica todas as brincadeiras: denota a natureza social da ação, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 2009).

Contribuições de Márkova (1951, apud ELKONIN, 2009) acerca das influências da literatura infantil no desenvolvimento do jogo infantil fundamentam o estudo sobre o desenvolvimento da imaginação pela brincadeira de papéis no contato com as histórias infantis. A autora afirma que somente as obras que descrevem o comportamento e relações entre pessoas interessam às crianças, isto é, aquelas obras que refletem as relações e atividades humanas, que são o conteúdo dos jogos. Sobre isso Moya e Sforini argumentam que

O conteúdo presente nas tarefas, no comportamento e nas relações sociais dos personagens de uma obra deve estar bem definido e evidente para que a criança tenha interesse e vontade de desenvolver os seus jogos de papéis, reconstituindo as ações de cada personagem. (MOYA e SFORINI, 2011. p.7).

Diante disso, os personagens das histórias e suas ações podem ser modelos de imitação das relações humanas para a criança enquanto brincam. Os personagens são apropriados pelas crianças como heróis, despertam-lhes o sentimento de admiração, movidos por motivos para desempenhar suas ações (MOYA e SFORINI, 2011).

Dito de outra forma, a criança pode ser afetada pelos temas das histórias e enriquecer sua brincadeira com seus personagens e objetos, por carregarem em seu bojo situações que refletem as relações humanas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, pode-se concluir que a imaginação é um processo complexo, com um percurso extenso, sendo a criação o resultado de um longo período. Desse modo, relevam



em importância as condições do espaço escolar que propiciem a realização daquelas atividades destinadas a enriquecer as experiências das crianças e, com isso, favoreçam o desenvolvimento de sua imaginação criadora.

Desse ponto de vista, o papel do professor da infância é incluir nas atividades das crianças os conteúdos culturais e sociais presentes no mundo. Como explica Leontiev (1978), a apropriação da cultura é mediatizada pela pessoa mais experiente, é um processo que exige a interação entre adultos e crianças. A transmissão pelo adulto à criança, do patrimônio cultural construído pela humanidade é considerado, na psicologia vigotskiana, o fator determinante no desenvolvimento do ser humano (DUARTE, 2000).

Com o ensino possibilitando situações de experiências da criança em contextos diversos, ela pode desenvolver sua imaginação, criação e fantasia cujos resultados são exibidos nos desenhos e nos temas das brincadeiras de faz de conta.

Em outros termos, quando o professor da infância cria situações desenvolvendo para proporcionar ações, nas quais a imaginação seja uma força ativa na vida das crianças, ele pode provocar nelas o desejo de imaginar situações a partir das histórias lidas e com elas criar novas formas de desenhar e brincar com seus temas, provocando maior evolução no processo de desenvolvimento infantil.

Pode-se, em resumo, concluir que a imaginação das crianças, como sistema complexo do psiquismo, é desenvolvida nas relações históricas de que participam, e, por isso, dependem dos modos pelos quais o professor encaminha as situações e experiências que elas vivenciarão no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Lavras: UFLA, 1999.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In Educação e sociedade. Campinas, ano XXI, n° 71, 79-115, jul/2000.

ELKONIN, Daniil B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In: ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.p. 233- 396.



FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2001.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: ed. 34, 1996.

LURIA, Alexander. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: editorial Boitempo, 2004.

MELLO, Sueli. **Produção de sentido e formação de leitores**. V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. UFSC: Florianópolis, 2011.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Tema e conteúdo do jogo de papéis e sua influência no desenvolvimento infantil**. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de pesquisa do PPE. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/070.pdf. Acesso em: 20/04/2016.

PASTINA, Camila Carpanezi La. **Apropriação e Cópia no desenho Infantil**. *Revista Eletrônica Palíndromo*, n. 1, jan/jun., p. 98-117. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos./desenho_infan.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético**. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, Campinas, v.17, n 2-50, p 47-69, ago 2006.

IGNATIEV, E. Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, Anatoli. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960, p.308-338.



VIGOTSKI, Lev S. **A imaginação e seu desenvolvimento na infância.** In VIGOTSKI, Lev S.O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.107- 130.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas** Tomo I. Madrid, Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas** Tomo III. Madrid, Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas** Tomo II. Problemas de Psicologia General. Madri: Visor, 2001.

WILSON, Brent; Wilson, Marjorie. **Uma visão Iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças.** In: Arte Educação: leitura nos Subsolo. São Paulo: Cortez, 2001, p. 59- 75.

Histórias:

BARRIE, James Matthew. **Peter Pan.** Coleção Clássicos Zahar. Rio de janeiro: Zahar, 256 p. 2012.

_____. **Peter Pan.** Coleção folha minha primeira biblioteca. Ed. Folha de São Paulo. 32 p., 2012.

BERNARDINO, Adriana. **Teseu e o Minotauro.** Ilustração Edil Araújo. Coleção Heróis da Mitologia. São Paulo: FTD, 1997..

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa.** Ilustração Pat Ludlow. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 32p., 2011.

JOLY, Fanny; ROCHUT, Noel. **Quem tem medo de bruxa?** São Paulo: Scipione, 29p., 2004.

LARREULA, Enric. **A infância da Bruxa Onilda.** Ilustração de Roser Capdevila. São Paulo: Scipione. 21 p., 2002.

REVERDY, Françoise. **O Castelo Feudal.** Coleção universo em relevo. Bangkok: Orch Print LTDA, 1995.

SOUZA, Mônica de. Lendas Medievais. **Rei Artur.** Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD. 16 p. 2006.

_____. Lendas Medievais. **Os cavaleiros da Távola Redonda.** Adaptação Mônica de Souza e Adriana Ramos. Ilustração Octavio Cariello. São Paulo: FTD. 16 p. 2006.

SIMÕES NETO, Lazaro. **O que levar para uma ilha deserta.** São Paulo: Leya, 28 p., 2011.



ZATZ, Lia. **Era uma vez uma bruxa**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Editora Moderna. Coleção hora da fantasia. 35 p., 2001.

Recebido em julho de 2016
Aprovado em novembro de 2016



**FORMAÇÃO / ATUAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE ARTE: VISÃO
DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS A RESPEITO DAS
TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS**

**TRAINING / ACTING TEACHERS AND ART EDUCATION: ARTS
TEACHERS VISION ABOUT VISUAL TECHNOLOGY
CONTEMPORARY**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016183>

Luana Pavesi Pera, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha, Valéria Metroski de Alvarenga - UDESC

RESUMO

Neste artigo, objetivamos identificar qual a visão dos professores de Artes Visuais no estado de Santa Catarina sobre as tecnologias contemporâneas, tanto no que diz respeito a sua formação docente quanto sobre o ensino de arte. Para tal, usufruímos da pesquisa qualitativa, por esta permitir a coleta de informações relevantes para este estudo, a partir da fala dos sujeitos envolvidos. Contamos com o apoio dos seguintes autores: Loyola (2009), Barreto (2009), Bertoletti (2014) e Pimentel (2002). Constatou-se que a maioria dos professores entrevistados realizaram cursos na modalidade Ensino a Distância (EaD), em sua formação continuada, ou fizeram algum curso sobre essa temática. Vê-se que os professores se mostram interessados e tentam abordar/utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em suas aulas, mas, muitas vezes, devido a uma formação superficial sobre essa temática, assim como pela precária infraestrutura do colégio, no que tange a recursos básicos para a realização desta, os professores trabalham pouco com as tecnologias contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente, TIC, Educação a distância, Ensino de Arte.

ABSTRACT

In this article, we aimed to identify the vision of visual arts teachers in the state of Santa Catarina on contemporary technologies both on their teacher education and for the teaching of art. To this end, we enjoy the qualitative research for this permit to collect relevant information for this study from the speech of the subjects involved. We count the support of the following authors: Loyola (2009), Barreto (2009), Bertoletti (2014) and Pimentel (2002). It was found that most of the teachers interviewed taken courses in distance education mode, as did a course on this subject. It is seen that teachers may be interested and try to address / use ICT in their lessons , but often due to a superficial education on this topic , as well as the school's infrastructure when it comes to basic resources to carry out this the little teachers work with contemporary technologies in the classroom.

KEYWORDS: Teacher education, ICT, Education distance, Art Education.



1 INTRODUÇÃO

Na escola nos deparamos com inúmeros desafios que comprometem o trabalho do professor: a superlotação das salas de aula, o sucateamento dos materiais tecnológicos, a falta de acessibilidade e também problemas na infraestrutura de modo geral. Pensando nessa realidade comum a grande maioria das escolas da rede estadual e municipal de Florianópolis (SC), com o intuito de identificarmos qual a visão dos profissionais catarinenses sobre as tecnologias contemporâneas, tanto na formação docente quanto no ensino de arte, entrevistamos vinte professores de Artes Visuais que lecionavam a disciplina de arte na Educação Básica do estado de Santa Catarina. Essa ideia surgiu a partir de uma série de debates que realizamos enquanto estudantes de mestrado em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), em 2013, nos quais se discutiu a escola, a formação de professores, as tecnologias contemporâneas, a inclusão e o ensino de arte. Durante as entrevistas foram abordados temas como a Educação a Distância (EaD), as tecnologias contemporâneas durante a formação de professores, e a participação em cursos ou programas que articulem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ensino de arte.

Os entrevistados responderam a (16) dezesseis questões sobre tecnologias contemporâneas, das quais selecionamos quatro que tratavam da formação docente, a saber: (i) “O que pensa a respeito da EaD? Já participou de algum treinamento utilizando ferramenta de EaD?” (ii) “Que cursos você tem feito que articulem o tema tecnologia e ensino de arte? Caso não tenha feito nenhum nesse contexto, existe alguma formação que tenha realizado específica sobre tecnologia ou sobre arte?” (iii) “Nas paradas pedagógicas da sua escola ou rede, o tema tecnologia é abordado? De que forma?” (iv) “Você ou sua escola já participaram de algum programa institucional que articule tecnologia no cotidiano da escola?”

Como apoio teórico, utilizamos os seguintes autores: Loyola (2009), Barreto (2009), Bertoletti (2014) e Pimentel (2002). Sobretudo fizemos uso de uma metodologia qualitativa tendo por base Silverman (2009). Segundo este autor, a pesquisa qualitativa consiste em “[...] estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar” (2009, p.51), nesse sentido optamos por coletar dados diretamente com os docentes que atuam nas redes de ensino municipal e estadual de Florianópolis (SC). Dessa forma, usufruímos dessa metodologia, por permitir a coleta de informações relevantes para o estudo a partir da fala dos



sujeitos envolvidos, pressupondo que os educadores entrevistados apresentem conhecimento prático que oriente suas ações individuais e que possam servir como fonte de pesquisa para professores em formação. Este artigo foi dividido em três subtópicos, a saber: (1) “Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação docente”; (2) “Relação entre Tecnologias da Informação e Comunicação e o ensino de arte” e (3) “A visão dos professores atuantes na Educação Básica sobre a Educação a distância”.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Não obstante a presença cada vez maior das Tecnologias da Informação e Comunicação em nosso cotidiano, as escolas ainda não conseguiram alcançar as necessidades mínimas com relação a uma boa estrutura física, como salas de informática com acesso à internet de boa qualidade, por exemplo. Em muitas instituições de ensino, podemos encontrar a sala de informática em desuso por falta de suporte técnico, ou ainda, quando temos equipamentos em bom estado, não são suficientes para o número de estudantes de cada turma. Além desses problemas técnicos, há poucos cursos de formação voltados para esse fim. Mesmo sendo um assunto corrente em sala de aula, são ferramentas pouco utilizadas pelos professores tanto porque faltam os equipamentos necessários quanto porque muitos docentes não possuem intimidade com o uso de computadores e Datashow em um nível mais amplo. Sendo assim, muitas vezes, o uso das TIC se resumem a uma simples veiculação de imagens.

As TIC podem ser utilizadas em benefício do conteúdo trabalhado em sala de aula, como uma forma de ampliá-lo, diversificando as possibilidades de abordagem dos temas e permitindo o uso de novos recursos. Também se tornam mais atrativas nos dias atuais, já que a maioria dos estudantes manipula com facilidade as ferramentas tecnológicas e muitas vezes são eles próprios que ensinam seus professores sobre como operar um programa ou utilizar outro recurso.

Nas universidades tem-se acesso aos conteúdos em sala de aula por meio do uso frequente do computador e de outras mídias, o que acaba fazendo com que os acadêmicos se acostumem a vivenciar processos de ensino-aprendizagem por intermédio da tecnologia. Por outro lado, sabemos que nas escolas este acesso é limitado, muitas vezes em razão da falta de



estrutura, como já mencionado, e também pela carência de conhecimento sobre como utilizar a TIC a favor da educação.

Para Loyola, a TIC

(...) diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. (2009, pp.124-125).

Por essa perspectiva, os saberes socializados na escola, assim como as informações consultadas por meio dessas tecnologias precisam ser discutidas na formação de professores, como ferramentas inerentes ao contexto atual da educação e como parte do processo de aprendizagem.

A discussão e a valorização sobre as TIC necessitam ser ensinadas tanto durante a formação inicial dos professores, tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação - licenciaturas, que recomendam o uso de tecnologias em sala de aula, quanto na formação continuada. No entanto, professores relatam que muitas vezes não usufruem dos computadores disponíveis, pela falta de conhecimento dos recursos e de como integrar esses aparelhos com o que é discutido em sala de aula. A formação docente necessita acompanhar a escola como um todo, bem como aprender a problematizar conteúdos utilizando diferentes recursos para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido,

(...) as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países ao sul da dita “sociedade global da informação” e, mais especialmente ainda, no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades. Diante da modernização conservadora, representada pela digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC são uma adição que pode redimensionar as



práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados. (BARRETO, 2009, p.115).

A escola tem exigido dos professores cada vez mais a formação continuada. Muitas vezes tais cursos são fornecidos pela prefeitura e/ou Estado em que o docente atua. Esses cursos, em geral, abordam os mais diferentes temas relacionados à multiplicidade e diversidade de problemáticas associadas ao processo educativo. No entanto, esses cursos nem sempre suprem as reais dificuldades que os professores enfrentam em sua prática, como, por exemplo, com relação a utilização de equipamentos eletrônicos ou sobre as possibilidades de se trabalhar usufruindo das TIC em sala de aula. Sobretudo, não é suficiente ter à disposição recursos tecnológicos, quando o principal não é discutido durante a formação docente, no que se refere a recontextualização das TIC.

3 RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ENSINO DE ARTE

O ensino de arte conta hoje com diversas possibilidades/formas de abordagens, seja em um espaço informal de ensino, como o Museu, ou até mesmo por meio do uso de um celular ou computador, em sala de aula. Para que isto ocorra, é necessário um professor/mediador que saiba o que está ensinando e, também, que saiba utilizar a tecnologia como possibilidade de ampliação da formação estética do sujeito. Entretanto, a tecnologia tem sido utilizada muitas vezes como meio de veiculação da imagem, como já dito, e não como ferramenta de criação e ressignificação do que é trabalhado em aula.

As tecnologias digitais e suas relações com o ensino de arte vão além da utilização de softwares educacionais, pois a internet e seus recursos hipermídia ampliam as possibilidades de contato e mediação na construção de conhecimentos em arte. Além da possibilidade de contato com a produção artística em diferentes momentos históricos, modifica-se o caráter de mero observador e possibilita-se um acesso participativo e interativo. (BERTOLETTI, 2014, p. 5).



As influências positivas das TIC no ensino de arte vão além da acessibilidade às imagens de obras de arte com uma resolução adequada para sala de aula. Hoje é possível transitar virtualmente pelos corredores de um museu localizado em outro território geográfico, por meio de *sites* disponíveis na internet. Além do acesso virtual facilitado, os espaços culturais igualmente apropriaram-se das tecnologias, intuindo uma abordagem mais interativa e direcionada às especificidades do seu público alvo, o que pode propiciar a ida de estudantes a estes locais.

Da mesma forma, a exploração desses meios no processo de produção artística introduz potencialidades de criação visual a partir da apropriação da linguagem plástica e multimidiática. As produções de materiais educativos virtuais também contribuem no âmbito educacional. O uso de recursos tecnológicos com viés para pesquisa amplia a comunicação e a interação dos estudantes através de jogos, aplicativos, redes sociais e outros meios, possibilitando aos docentes novas formas de contextualização e de desdobramentos dos conteúdos.

As TIC possibilitam que o ensino de arte ultrapasse e redimensione o “conteúdo comum/habitual” e torne o processo de ensino-aprendizagem algo diferenciado, dinâmico e inovador. No entanto, o professor de arte precisa dominar os recursos para, assim, poder propor determinadas atividades. Uma formação docente inicial consistente e uma formação continuada ininterrupta, nessa área, fazem-se extremamente necessárias para promover resultados favoráveis na atuação profissional do professor de arte. Afinal, “conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental” (PIMENTEL, 2002, p.117).

Nesse sentido, o domínio técnico e reflexivo dos docentes sobre a utilização das TIC é determinante para um ensino crítico, por meio da vinculação de informações conectadas ao contexto no qual se inserem, atentando para a ampliação das possibilidades de produção em arte de forma inclusiva, com intermédio das tecnologias assistivas. O uso desses meios em favor do ensino capacitado deve ser incentivado na formação continuada dos professores. Nesse processo, é possível também às instituições de ensino procurar meios de ampliar a infraestrutura das escolas, visando à apropriação do viés tecnológico, buscando equipamentos e outros meios que são disponibilizados por editais e pelo governo para este fim.



Outro ponto preponderante é a importância da Educação a Distância na difusão do ensino de arte no Brasil. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo das graduações que capacitam professores para lecionarem Arte. No entanto, o número de cursos de arte, no âmbito da visualidade, é restrito quando comparado ao de graduações de outras áreas do conhecimento, além de a quantidade de ingressantes nos cursos de licenciatura ser igualmente pequena (FONSECA DA SILVA et al, 2014). Tendo em vista essa realidade, a modalidade de ensino EaD torna viável o acesso à formação nas regiões do país que não dispõe de graduações nessa área.

Segundo a pesquisa de Sampaio (2013) baseada em um levantamento de dados realizado junto ao MEC, registrou-se a existência de 18 Instituições de Ensino Superior brasileiras credenciadas para a oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais à distância. Cabe ressaltar que esses cursos criam inúmeros polos e cada polo oferta um número elevado de vaga. A pesquisadora afirma ainda que no Brasil são formados mais professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I por meio da modalidade EaD do que pela educação presencial. Nessa mesma perspectiva, Gatti (2014) constatou que houve um aumento dos cursos de licenciatura na modalidade EaD nas últimas décadas. Tal fato pode ter sido impulsionado pela própria legislação. A LDB nº 9.394/96 afirma, em seu artigo 80, que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de *ensino a distância*, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Sampaio (2013) relata a existência de uma série de estudos que apontam a importância de se retratar o conhecimento tecnológico de maneira contextualizada, e afirma que um ensino de qualidade requer compreensão das relações entre tecnologia, conteúdo e pedagogia. Isto posto, compreende-se que pesquisas sobre essa temática devem ser ampliadas, visando a um aprofundamento teórico que embase o aprimoramento educacional dessa modalidade no país.

4 A VISÃO DOS PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Objetivando identificar a visão dos professores de arte atuantes na Educação Básica sobre a EaD, analisamos respostas de uma pesquisa que foi realizada por estudantes de mestrado em Artes Visuais do PPGAV/UEDESC, em 2013, a partir de debates sobre escola,



formação de professores, tecnologias contemporâneas, inclusão e o ensino de arte. No total, 20 professores¹ de Artes Visuais que lecionavam a disciplina de Arte na Educação Básica no Estado de Santa Catarina foram entrevistados². O público participante constituía-se da seguinte maneira: dos vinte (20) entrevistados, oito (8) se formaram antes dos anos 2.000 e doze (12) após este período. Estes possuíam diferentes períodos de experiência na Educação Básica. Um (1) era mestre, treze (13) possuíam especialização e seis (6) graduação. Os professores entrevistados atuavam em turmas que envolvem Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) até o Ensino Médio. Ao todo eles responderam dezesseis questões sobre tecnologias contemporâneas, das quais selecionamos quatro que tratavam da formação docente³. Por vezes, estas foram desmembradas para facilitar a análise.

A primeira questão que analisamos foi: **“O que pensa a respeito da Educação a Distância?”** As respostas foram as mais variadas, tal como segue: “[...] considero uma ‘enganação’, porque a instituição de Ensino Superior não se compromete com o aprendizado: se o aluno quer, aprende; se o aluno não quer, vai para o mercado de trabalho assim mesmo.” (entrevistado 19). Enquanto que outra professora pensa exatamente o oposto: “Acho muito válida a possibilidade de poder aprender à distância, pois muitas vezes os nossos horários e compromissos nos impedem de adquirir conhecimento em algum curso 100% presencial” (entrevistada 3). Já uma docente que teve experiência com a modalidade EaD relatou que:

Eu particularmente sou bem tradicional, no que diz respeito a preferir o modo presencial. Porém, acredito que o ensino na modalidade à distância é uma tendência que deve ser considerada e ampliada, visto que é uma maneira de otimizar o tempo, sendo que, para mim, só funciona quando o aluno sente um real envolvimento, se desenvolve e tem prazer naquilo que está fazendo. Na contramão disso, muitas vezes o ensino à distância tem sido uma camuflagem para produzir diplomas. No entanto, quem quer aprender, aprende, independentemente de ser presencial ou à distância. A vontade está além do presencial ou virtual. Há muitas pessoas com formação presencial que têm menor desempenho do que outras no mesmo ramo formadas à distância. Todavia, a educação à distância precisa ser muito atrativa, para que não se resuma a um compromisso desgastante de leituras solitárias e dúvidas não solucionadas. (Entrevistada 2)

¹ Esses professores foram escolhidos por serem conhecidos dos alunos de mestrado que os entrevistaram. Alguns eram colegas de trabalho ou foram colegas no período da graduação.

² Os entrevistados moravam e atuavam em diversos locais, tais como: a capital do estado (diversos bairros), Região Metropolitana de Florianópolis (Palhoça e São José), entre outras cidades de SC, a saber: Rio do Sul, Lages, Tijucas e Apiúna. Este grupo, portanto, é representativo do universo estudado na pesquisa devido as suas diferentes localizações dentro do estado de SC, período de formação inicial e de atuação na Educação Básica.

³ Devido à quantidade (e a variedade) de questões, algumas delas foram analisadas em outros artigos.

Analisando a fala da entrevistada 2, destaca-se a afirmação que, independentemente da modalidade de ensino, é necessário que o estudante queira aprender; ou seja, o que importa é a sua vontade. Assim, como ela prefere o ensino presencial, afirma que o curso ofertado na modalidade EaD precisaria parecer “muito atrativo”, e não poderia ser uma experiência solitária. Sobre esse ponto, é preciso considerar que os cursos na modalidade EaD, em geral, têm chats, fóruns e outros espaços nos quais o estudante pode interagir em tempo real com outros participantes, em diversos locais do Brasil e do mundo. É comum também que um professor-tutor esteja à disposição para tirar dúvidas e orientar os participantes, sempre que necessário. Talvez a experiência da entrevistada 2 tenha sido muito diferente do que normalmente acontece nos cursos EaD, e por isso ela tenha construído uma visão um pouco distorcida sobre eles, quando comenta, por exemplo, que o curso pode acabar se tornando um conjunto de “leituras solitárias e dúvidas não solucionadas”. Pois, em sentido oposto, a entrevistada 4, respondendo a mesma pergunta, afirmou: “Existem pontos positivos e negativos. Mas creio que os positivos se sobressaiam. Você pode escolher seu horário de estudo, não precisa sair de casa, há instituições de renome que promovem EaD, teleconferência, grupos de estudo, fóruns e contato com o tutor.” Outros relatos reafirmam pontos semelhantes aos já citados, a saber,

“A EAD veio auxiliar no ensino superior oportunizando acesso ao ensino superior para todas as pessoas. O ensino a distância depende muito do empenho do educando na busca do conhecimento, pois os curtos períodos de estudo com o professor em sala de aula dificultam no processo de formação deixando à desejar em alguns conteúdos”. (Entrevistada 7)

Outra professora declarou que: “não sou muito fã da EAD, tenho um pouco de resistência, acho um pouco desestimulante estudar sozinho, via uma plataforma. Mas é mais um acesso para algumas situações.” (entrevistada 11). Esses entrevistados afirmam que o tempo escasso com o professor orientando, mesmo que virtualmente, prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que algumas pessoas estão muito habituadas ao ensino presencial, por isso apresentam certa relutância em relação a EaD. Enquanto algumas pessoas têm dificuldades e/ou ficam desmotivadas ao estudarem “sozinhas”, outras não veem isso como um inconveniente, tal como podemos observar nos relatos a seguir: “Acho mais uma

opção pra gente. Tem que se organizar e ter disciplina que aí você realmente aproveita.” (entrevistada 12); “[...] muito interessante a forma de diálogo através de fóruns, as atividades publicadas em plataformas onde todos podiam ter acesso e ler, os recursos, os vídeos, e as conferências, tudo muito bem organizado. O acesso a esse meio de ferramenta funciona muito bem.” (entrevistada 20).

No que se refere ao exposto anteriormente, cabe salientar que ao ingressar em um curso na modalidade presencial, muitas vezes somos inseridos em plataformas virtuais, como a plataforma *Moodle*⁴ para facilitar o compartilhamento de ações e experiências com um maior número de pessoas de modo diferenciado. Tal plataforma também pode ser utilizada quando se participa de algum projeto institucional como, por exemplo, o PIBID⁵, no qual se socializa com os demais colegas tanto projetos quanto relatos das experiências docentes dos sujeitos envolvidos.

Quanto à análise geral das respostas dos entrevistados, elaboramos um gráfico para facilitar a visualização. Os resultados foram distribuídos em quatro categorias, tal como pode ser visto a seguir:

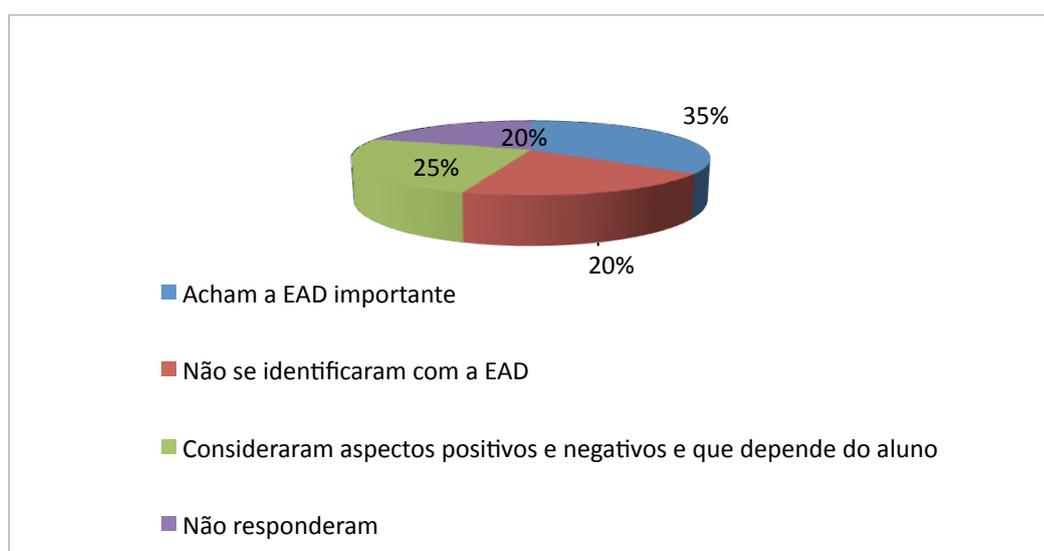


Gráfico 1: Posicionamento dos entrevistados sobre a EaD. (Fonte: autoras)

⁴ Ambiente virtual de aprendizagem.

⁵ Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

De acordo com o gráfico 1, podemos observar que os entrevistados manifestaram opiniões divergentes em relação à formação na modalidade EaD. Do total de entrevistados, 25% evidenciaram pontos positivos e negativos, e também afirmaram que, na verdade, os cursos dessa modalidade de ensino dependem muito da disposição do aluno. Já 20% deles não se identificam com essa modalidade de ensino, alguns firmando seu juízo na comparação entre a experiência de cursos à distância com os de modalidade presencial, tal como observamos no relato da entrevistada 2. Apurou-se que 35% dos entrevistados consideram a EaD importante, por motivos que apresentaremos de modo mais detalhado ao longo do texto. Por fim, 20% dos entrevistados não responderam à questão. Um dos entrevistados ao relatar sobre outro município de Santa Catarina coloca que [...] “o curso de capacitação que a Prefeitura de Palhoça oferece aos professores, pelo menos 30% é feito por meio de uma plataforma virtual, onde podemos debater, estudar, ou postar atividades sem sair de casa.” (Entrevistado 3). Tal aspecto é importante porque permite ao professor adentrar, mesmo que aos poucos, nesse universo tecnológico.

Relacionada com a primeira questão, os entrevistados responderam: **“Já participou de algum treinamento utilizando ferramenta de EaD?”** Apenas 30% nunca fez nenhum curso nessa modalidade, enquanto que 55% chegou a frequentar algum tipo de curso nesse formato, e 15% dos entrevistados não informaram. Dentre os professores que afirmaram não ter participado de cursos à distância, alguns mostraram interesse em realizá-los, porém ainda não tiveram nenhuma oportunidade. Tendo por base essas respostas, vemos que mais da metade dos entrevistados tiveram acesso e/ou interesse por cursos na modalidade EaD. Tal dado indica que, devido à difusão dos meios tecnológicos e das novas formas do processo de ensino-aprendizagem, os professores, em geral, buscam recursos diversificados para sua formação continuada. As próprias instituições de ensino apostam nessa modalidade, tanto para a formação inicial quanto, com maior ênfase, para a formação continuada.

No que se refere à segunda pergunta, **“Que cursos você tem feito que articulem o tema tecnologia e ensino de arte? Caso não tenha feito nenhum nesse contexto, existe alguma formação que tenha realizado específica sobre tecnologia ou sobre arte?”**, as respostas foram bem variadas. Para ilustrarmos melhor o que foi respondido, construímos o gráfico a seguir:

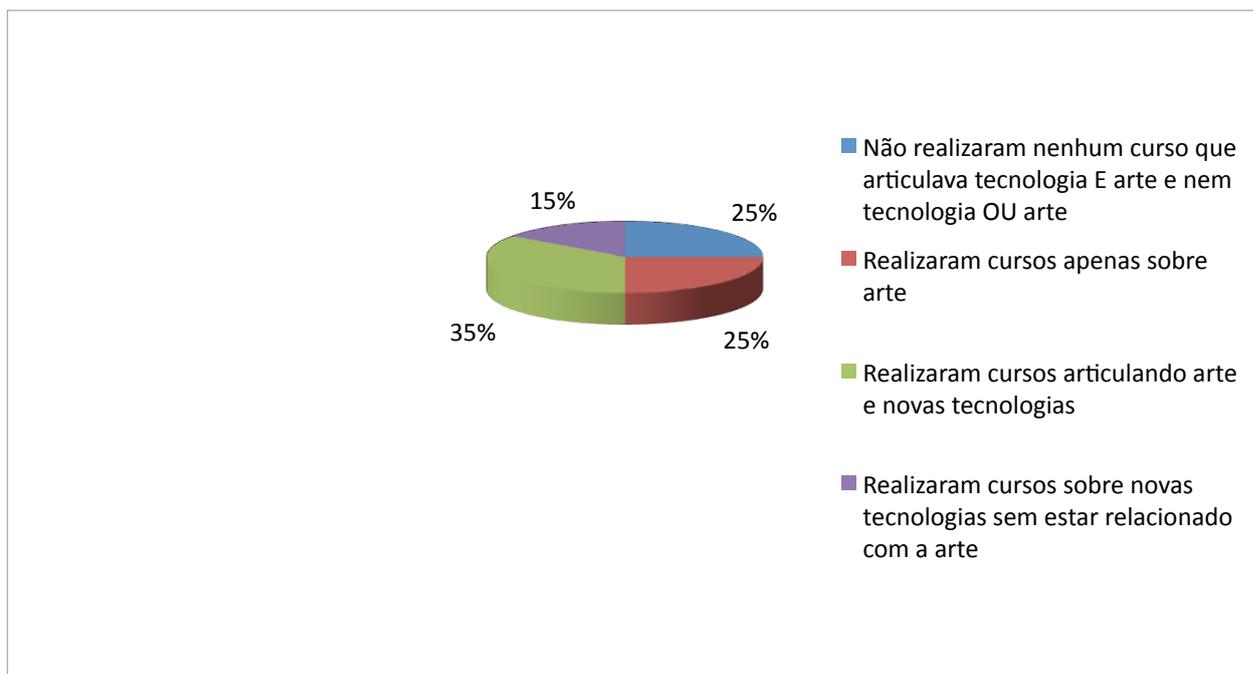


Gráfico 2: Realização ou não de cursos relacionando novas tecnologias e arte (Fonte: autoras)

Conforme o gráfico 2, 75% das pessoas participaram de algum curso sobre arte, de cursos relacionando arte e novas tecnologias, ou apenas de cursos sobre novas tecnologias. Vejamos alguns exemplos de cursos que os entrevistados participaram: “Participei do curso promovido pela UFRGS⁶ – (Re) significando a arte/educação por meio da DVDteca arte na escola. Pela fundação AGERE do MEC⁷, Educação Étnico Racial à Distância.” (entrevistado 5); outra docente afirmou: “Na especialização da UTP⁸ (Curitiba), eu tive dois módulos muito interessantes: ‘Cinema e vídeo no ambiente escolar’ e ‘Fotografia digital: possibilidades de produção artística na escola’.”(entrevistada 3); a entrevistada 8 disse que participou de cursos relacionados com o “Uso das novas tecnologias em sala de aula (UNIASSELVI⁹).” Um depoimento interessante foi dado pela entrevistada 10, a saber, “Bem eu fiz na própria Rede, no NTM¹⁰. O curso foi sobre a animação, o *stop motion*¹¹. Foi maravilhoso, adorei. E

⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Ministério de Educação.

⁸ Universidade Tuiuti do Paraná.

⁹ Faculdade de Educação a Distância.

¹⁰ Núcleo de Tecnologia Municipal de Florianópolis (SC).

¹¹ *Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>> Acesso em: 18 de jul. de 2016.



foi em virtude dele que hoje venho realizando os projetos de animação com os estudantes, tanto dos anos iniciais como os da 8ª série.” É cativante observar, através do relato dessa professora, como um curso sobre arte e TIC pôde modificar e ampliar a sua atuação docente.

Além dos cursos de formação continuada proporcionados pela rede ou que os docentes buscaram em lugares diversos, o papel de disciplinas sobre essa temática na formação inicial do professor, se mostra necessária e evidencia que elas são um suporte para atuação docente, tal como podemos observar no relato da entrevistada 11: “[...] na minha graduação tive várias disciplinas nessa área com professores que atuavam também nessas áreas, como por exemplo: Multimeios, Laboratório de Design Gráfico, entre outras.” A professora relatou-nos:

Particpei de um curso promovido pela UFRGS, à distância, ano passado, sobre o uso dos DVDs *arte na escola* nas aulas de arte. Encontrei muita dificuldade em acessar os DVDs, porque não tem em minha escola, e, de uma semana para a outra, era demasiado complexo ir até um polo que tivesse, para estudar, bolar planos para trabalhar com os temas em sala, e demais atividades a serem desenvolvidas semanalmente. Do todo, penso que desenvolvi muito pouco do que gostaria, não pelo curso em si, mas para dar conta de locar os DVDs e cumprir as tarefas, mergulhar nelas e me desenvolver no que era a proposta. (Entrevistada 2)

De acordo com esses relatos, observamos que os cursos foram bem diferenciados, tanto em sua duração quanto em seu enfoque. Observamos também que, muitas vezes, a falta de recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, ou até mesmo a infraestrutura desta, dificultaram o processo de realização de um curso na modalidade EaD, tal como relatado pela entrevistada 2. Diferentemente das pessoas que tiveram alguma experiência com a EaD, uma entrevistada disse o seguinte: “Não realizei curso específico. Quando tenho dúvidas recorro ao monitor da sala de informática, para suporte em minhas atividades.” (entrevistada 4). Vemos que alguns docentes tornam-se autodidatas, possivelmente por não haver oferta de cursos sobre a temática pela escola, recorrendo à internet quando têm dificuldade em apresentar determinados conteúdos relacionando arte e novas tecnologias, entre outras temáticas.

Quanto à terceira pergunta, “**Nas paradas pedagógicas da sua escola ou rede, o tema tecnologia é abordado? De que forma?**”, 35% afirmou que essa temática não é abordada, enquanto 55% relatou que essa temática faz parte dos cursos ofertados pelos colégios durante a formação continuada, e 10% dos entrevistados não responderam. Vemos, portanto, que a maioria dos professores tem acesso a cursos que abordam a temática das TIC



na sala de aula. Apresentamos alguns exemplos do que foi abordado nas escolas, dentro da temática selecionada, por parte dos que responderam afirmativamente: “Tivemos em uma das escolas um palestrante do MEC que sugeriu o uso dos celulares em sala de aula... muitos professores chiaram, mas eu sou completamente a favor.” (entrevistado 6). Outra entrevistada disse que obteve orientações a respeito da parte mais técnica dos materiais relacionados com as TIC: “[...] são repassados os novos equipamentos adquiridos pela escola, a organização para uso, etc.” (entrevistado 10). Enquanto outra entrevistada afirmou que “[...] o tema é abordado muito superficialmente.” (entrevistado 19). Outra professora relatou que: “Sim, mas muito pouco em relação a outros, como: dislexia, alunos com TDAH¹², dificuldades de aprendizagem, interdisciplinaridade, entre outros” (entrevistada 2). A entrevistada 5 respondeu da seguinte maneira: “Às vezes, as ferramentas tecnológicas ainda são pouco utilizadas pelo restante das professoras que estão quase se aposentando ou são ACTs¹³ com pouca experiência.” Por fim, outra entrevistada afirmou o seguinte:

“Não, até agora não, tudo que eu preciso eu procuro na rede, em sites de universidades, ou cursos específicos. É possível conseguir participar de cursos fora da escola se a diretora estiver de acordo. Mas na rede em que trabalho no momento não tivemos nenhuma abordagem nesse sentido.” (Entrevistada 20)

Ao observarmos a resposta da entrevistada 20, verificamos que mesmo quando a escola não fornece suporte para os professores no que se refere as TIC, muitos deles buscam se aprimorar por conta própria. É importante notar, que muitas vezes os professores querem participar de cursos fora da escola, mas para isso é necessária uma autorização da equipe diretiva e também a verificação se os cursos que não são ofertados pela rede ajudam na progressão da carreira. Ou seja, para o professor conseguir se aperfeiçoar, ele precisa correr atrás e se organizar, sendo que esse tipo de formação continuada deveria ser ofertada para ele sem maiores complicações, visto que os próprios alunos é que serão os maiores beneficiados.

Tendo por base os relatos anteriores, precisamos ponderar sobre como os cursos que abordam essa temática chegam até os professores. Será que uma orientação técnica sobre como utilizar computadores ou como fazer agendamento e cuidar dos monitores é suficiente? Discutir sobre a importância do uso das TIC basta? Como precisariam ser os cursos que

¹² Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹³ Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs).

abordam as TIC associadas ao ensino de arte para que o professor possa, de fato, se apropriar dos cursos a ponto de ressignificá-los em suas aulas? Infelizmente, as respostas para essas questões resultariam em uma nova pesquisa e um novo artigo, no entanto, cabe colocá-las aqui como questões em aberto para refletirmos sobre os cursos que são ofertados, quando são ofertados.

Outro ponto nos chamou atenção nesses relatos; mais especificamente a fala da entrevistada 5: segundo ela, o fato de muitos professores estarem se aposentando, assim como a presença de jovens com pouca experiência adentrando o espaço escolar, dificulta o uso das novas tecnologias, pois, em geral, pressupõe-se que os professores de idade mais avançada não dominam bem esses meios, e portanto têm dificuldades em trabalhar com eles em sala de aula, enquanto os mais jovens dominam melhor as TIC, mas ainda podem ter dificuldades em aplicá-las, até mesmo podem temer a utilização desse recurso no ensino de arte, devido à pouca experiência. Apesar disso, sabemos que existem diversas exceções: há professores de diferentes faixas etárias, com períodos de experiência bem diversificados, que inovam em sala de aula utilizando as TIC, muitas vezes por causa de cursos que abordam como trabalhar esse conteúdo em sala de aula e/ou por interesse do próprio docente em pesquisar a respeito.

No que se refere à quarta pergunta, **“Você ou sua escola já participaram de algum programa institucional que articule tecnologia no cotidiano da escola?”**, 65% dos entrevistados afirmou que não, 25% declarou que eles ou a escola em que lecionam já participaram de algo relacionado a esse ponto, e 10% não respondeu. Os que afirmaram positivamente deram como exemplo o seguinte: “Sim, o projeto da GERED¹⁴, de formação, [aplicado] no recesso de julho, teve uma etapa à distância.” (entrevistado 5). Enquanto outra entrevistada afirmou que:

Institucional propriamente dito, não, mas algumas iniciativas na escola, sim; foram desenvolvidos projetos sobre DROGAS e ELEIÇÕES através das aulas de informática, incluindo pesquisas elaboradas pelos alunos. Também teve um projeto de inclusão de Terceira Idade, onde faziam encontros semanais com um grupo de terceira idade. (Entrevistada 2)

¹⁴ GERED (Gerências de Educação) é um órgão da Secretaria da Educação de Santa Catarina que presta assessoria às escolas.



De acordo com esses relatos, observamos que a porcentagem dos professores ou das escolas que tiveram ou têm algum programa institucional articulando novas tecnologias e cotidiano escolar é bastante baixo. É preciso ponderar sobre esse ponto, pois se há pouco incentivo para o uso de novas tecnologias, muitos professores não se motivam a utilizá-las em sala de aula. Além disso, muitas vezes, os docentes não contam com algo duradouro e contínuo que articule teoria e prática escolar, que lhes proporcione uma formação/atuação mais ampla. Se houvesse mais programas institucionais abordando essa temática, mesmo que realizados na modalidade à distância, possivelmente os professores ficariam mais motivados a explorar esses recursos, e talvez até dividissem as suas experiências com os demais colegas de curso da modalidade EaD.

Após esses relatos, cabe pontuar sobre as reflexões de Fischer (2016), ao problematizar as pesquisas recentes sobre as tecnologias digitais e a comunicação na educação, ela afirma que, “nove entre dez artigos sobre as chamadas tecnologias de comunicação e informação (...) enfatizam a oposição entre uma aprendizagem e um ensino ‘tradicionais’ e as ‘ricas’ e ‘novas’ experiências com computadores e, particularmente, com a internet.” (FISCHER, 2016, p.4). Essa autora aponta que essa oposição não auxilia no processo de busca de soluções, pois, em geral, fica-se tecendo “entusiasmados elogios” ou “ferozes críticas” ao uso das TIC, ao invés de verificar os entraves e dúvidas do processo ensino-aprendizagem em relação a elas. Essa forma oposicionista de abordar a temática impede a circulação de ideias novas sobre o ponto em questão. Enfim, é preciso valorizar e incentivar o uso das TIC, mas de forma crítica, consciente e criativa. E não podemos deixar no esquecimento outras formas de interação e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem que são tão importantes quanto.

Retomando o aspecto das TIC aliadas ao ensino de arte, Alvarenga (2014) apresenta algumas possibilidades de atividades práticas sobre o uso dessas tecnologias na Educação Básica, a saber: (1) fotografia (associado ao retrato e ao autorretrato na história da arte; fotografia de modelos na mídia, problematização dos estereótipos; *light painting*; fotografar detalhes e buscar conexões da fotografia com a abstração, etc.); (2) cinema (analisar aspectos constitutivos dos filmes, criar curtas, abordar a edição de vídeos, etc.); (3) vídeo-arte (apresentar artistas contemporâneos que trabalham com isso; abordar criticamente a vídeo-arte em relação ao cinema tradicional); (4) *stop motion* (criar narrativas usando o próprio



corpo, massinha de modelar ou objetos diversos; abordar aspectos do pré-cinema e dos desenhos animados); (5) museus virtuais (visitar museus nacionais e internacionais sem sair da escola, usando os próprios celulares dos alunos ou o laboratório de informática da escola); (6) redes sociais (criar páginas na internet sobre arte, crítica de arte, campanhas associando arte e conscientização sobre a sociedade contemporânea, criação de blogs sobre arte, etc); (7) programas de criação e manipulação de imagens (explorar programas que possibilitem a criação de desenhos, de história em quadrinhos ou de interferência imagética, pode-se partir das próprias fotos que os alunos manipulam – melhoram - para colocar em redes sociais) e (8) aplicativos (sobre artistas, jogos relacionados com arte, etc).

Há inúmeros cursos on-line gratuitos sobre essas temáticas, assim como artigos de relatos de experiência de professores da Educação Básica que podem auxiliar os professores a incorporar as TIC em suas práticas de ensino de Arte. E, para os professores que não são muito familiarizados com essas tecnologias, os próprios alunos podem auxiliar nos aspectos técnicos. Enfim, as TIC podem ser boas aliadas do ensino de arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante a utilização das tecnologias no ensino de arte, como meio de ampliação da formação estética dos estudantes, pois facilita o acesso à informação e a expansão do repertório imagético, contextual, onde se compõem novas possibilidades de produção e fruição. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os docentes possuam o domínio técnico e reflexivo desses meios, a fim de que haja uma absorção adequada do conhecimento levado para as aulas de arte, potencializando assim a apropriação das TIC e permitindo uma maior interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme o exposto, observamos que muitos docentes identificaram pontos positivos e negativos sobre os cursos na modalidade EaD. Outra parcela afirmou ter tido poucos ou nenhum curso com abordagem em tecnologias contemporâneas, durante a formação continuada ofertada pelas escolas, e que estes, quando ofertados, eram, em geral, superficiais. Por fim, a maioria dos docentes afirmou ter feito os cursos por vontade própria, os quais articulavam o ensino de arte e as novas tecnologias. Vemos, portanto, que os docentes



investem na sua formação e sentem falta de cursos mais aprofundados, de iniciativa do Estado e/ou Município. Tais instituições deveriam promover mais cursos nessa modalidade de ensino e incentivar os docentes a realizá-los, visto que alguns entrevistados afirmaram que tem interesse em fazer cursos de EaD, mas ainda não tiveram a oportunidade.

Faz-se necessário, também, mais pesquisas na área de educação sobre como o conteúdo é abordado nesses cursos à distância, visto que alguns entrevistados afirmaram que, muitas vezes, esses cursos são superficiais ou abordam apenas questões técnicas e não aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Tais pesquisas poderiam auxiliar na remodelação dos cursos e atrair mais professores. Diante desse quadro, vemos que é preciso que as instituições educacionais ampliem a oferta de cursos na modalidade EaD e também que forneçam formação continuada com enfoque em tecnologias contemporâneas articuladas ao ensino, para que possamos ter uma atuação docente cada vez mais conectada com o nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, V. M. **Artes Visuais e Novas Tecnologias na Educação Básica: atividades possíveis.** Revista Educação, Artes e Inclusão. VOLUME 10, NÚMERO 2, ANO 2014 ISSN 1984-3178. pp. 33-49.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, Tecnologias, Educação.** Rio de Janeiro. EdUERJ, 2009. (Série Pesquisa em Educação. Práticas de Linguagem).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 de out. 2016.

BERTOLETTI, Andréa. **O ensino de arte na contemporaneidade: perspectivas frente às tecnologias digitais.** Anais do VIII Simpósio Nacional da ABCiber - Comunicação e Cultura na era de tecnologias midiáticas onipresentes e oniscientes, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Problematizar a pesquisa em comunicação e tecnologias: questões éticas e poéticas.** Anais da Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Paraná, 2016. p.1-15.

FONSECA DA SILVA, M.C.R. et al. **Análises sobre licenciaturas em Artes Visuais:**



situação no Brasil e no estado de Santa Catarina, 2014 (X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão).

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas.** Revista USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

LOYOLA, Geraldo Freire. **me adiciona.com – Ensino da arte + Tecnologias contemporâneas + Escola pública.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, UFMG, 2009. Mestrado em ¹⁵Artes.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 113-121.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância?.** Art& (São Paulo. Online), v. 1, p. online, 2013.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

*Recebido em julho de 2016
Aprovado em outubro de 2016*



DAS TRIPAS À ARTE - PROCESSOS DE ENSINO EM ARTE- EDUCAÇÃO A PARTIR DAS OBRAS DE LENICE WEIS

FROM THE INTESTINES TO ART - TEACHING PROCESSES IN ART- EDUCATION FROM THE WORKS OF ART BY LENICE WEIS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016202>

Netto de Souza - Unochapeco

RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se pela necessidade de reconhecer o espaço da arte-educação como um campo de reflexão sobre a arte local, explorando a poética e materiais usados pela artista Lenice Weis. A obra da artista nos remete ao processo colonizador da Região Oeste de Santa Catarina e práticas de diferentes grupos sociais. As relações entre o contexto local e a poética da artista geraram a experiência em arte-educação. Como metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica sobre o histórico da região oeste de Santa Catarina, abordando questões que envolvem as culturas cabocla e colonizadora, bem como estudos sobre os principais pressupostos da arte-educação. Foi realizada entrevista semiestruturada com a artista com o objetivo de entender seu processo artístico e a influência da cultura em sua poética. A proposta foi desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola de educação básica no município de Chapecó/SC. A experiência em arte-educação com referenciais do contexto em que vivem trouxe para os/as estudantes novos conhecimentos e contribuiu para refletirem sobre aspectos da região em especial, as relações entre arte e cultura.

PALAVRAS-CHAVES: Arte-educação, Lenice Weis, Oeste catarinense.

ABSTRACT

The present research was developed because of the need to recognize the space of art education as a field of reflection on the local art, exploring the poetics and materials used by the artist Lenice Weis. Her works of art brings us back to the colonizing process of the West Region of Santa Catarina and practices of different social groups. The relations between the local context and the poetics of the artist generated the experience in art education. The methodology developed a bibliographic research on the track record of the West Region of Santa Catarina, addressing issues involving cabocla colonizing cultures, as well as studies of the main assumptions of art education. A semistructured interview was made with the artist aiming to understand her artistic process and the influence of culture in her poetics. This proposal was developed in a class of 1st year high school at a basic education school in Chapecó, SC. The experience in art education with references from the context where they live in brought the students new knowledge and contributed to reflect on aspects of the region in particular, the relations between art and culture..

KEYWORDS: Art education; Lenice Weis; Western Santa Catarina.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo relata uma experiência em arte-educação que tem como referência o processo criativo e as obras da artista catarinense Lenice Weis. Em sua poética a artista expõe referências de seu contexto familiar, especialmente nos dias em que ocorria a “matança de porcos”, prática comum nas comunidades rurais da região Oeste de Santa Catarina. O uso de materiais não convencionais no processo de criação, as vísceras de porcos, constituem-se elementos significativos e de inspiração criativa para a artista.

A produção artística oestina possui representatividade no circuito catarinense e contribui de forma expressiva para destacar a região também no quesito Arte. A obra de Lenice permite explorar elementos regionais, explicitando neste contexto, aspectos gerais sobre a sua formação cultural e artística. Em outra visão, ao usar elementos comuns ao meio rural sua obra possibilita, para os estudantes que moram no meio urbano, conhecimentos acerca dos costumes de seus antepassados e desse modo, a identificação de seus referenciais culturais.

Compreende-se que o/a estudante deve ter a oportunidade de conhecer as diversas manifestações presentes no mundo, entretanto, deve também ter todo contato possível com o meio das artes que está relacionado às suas vivências locais. Busca-se, neste sentido, despertar no/a estudante a percepção de que a arte é o que o ser humano vive, constrói, cria e dá sentido, pois, de acordo com Pareyson (2001, p. 24) a arte “revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade”.

Segundo Norberto Stori (1995), em seu texto disponível no *blog* da artista, Lenice trabalha com uma “[...] realidade interior, subjetiva, que nos leva ao âmago da vida, da imaginação, da criação [...]. A artista cria uma necessidade própria, em busca de sua verdade e o diálogo com o público é consequência”.

A contextualização das obras e o percurso de criação e inspiração poética foram identificados em entrevista semiestruturada realizada com a artista Lenice Weis. Estudos sobre arte-educação e as vivências com uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Chapecó, estado de Santa Catarina, fundamentaram essa pesquisa que possibilitou, entre outras questões, a criação de uma proposta didática que valoriza a arte,



a experiência estética e o contexto local dos/das estudantes.

2. O OESTE CATARINENSE E SUAS MANIFESTAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS

Enquanto o Oeste catarinense nas primeiras décadas de 1900 passava por grandes modificações com a chegada de imigrantes, ocupação do território, contato com as culturas indígena e cabocla (que aqui já viviam), o povoamento e organização das cidades, fluxo de diferentes mercadorias, enfim, um acelerado processo urbano e rural, em outras regiões do país, o processo artístico brasileiro já estava em progresso.

Foi somente nos anos de 1970-80 que a arte como expressão e representação formal ou acadêmica começa a ser desenvolvida no município de Chapecó. A partir disso, há algumas décadas a região oeste catarinense constituiu vários grupos e artistas que levam o nome do estado para outras regiões e países. Vale dizer que, neste fluxo artístico ‘oestino’, há artistas que buscam em suas origens, elementos para o desenvolvimento de suas poéticas, no caso em questão a artista Lenice Weis.

Com o propósito de refletir sobre as questões históricas da região Oeste de Santa Catarina, parte-se de uma visão voltada para as culturas cabocla e colonizadora, momento em que se iniciou a disputa de terras seguindo da colonização dos europeus a partir de 1910 e posteriormente a formação de uma cultura miscigenada de italianos, alemães, poloneses, caboclos e índios que foram os principais povos a se confrontarem no “velho oeste”. Assim, tem-se o propósito de construir uma ponte entre essas culturas e as produções artísticas da região, com foco no trabalho da artista Lenice Weis.

Segundo Werlang (2002) o Oeste Catarinense foi colonizado posteriormente as outras regiões de Santa Catarina devido à chegada dos europeus ao Brasil através das navegações, assim o litoral catarinense foi o primeiro a ser colonizado. Já o povoamento da região oeste catarinense, de acordo com Poli (1989) citado por Werlang (2002), se deu a partir de três fases, “a fase indígena, que se deu até meados do século XIX; a fase cabocla, que a sucedeu e miscigenou-se com a indígena; e a fase da colonização”, caracterizada pela vinda de imigrantes alemães, italianos e poloneses, organizados em torno dos projetos de colonização. (WERLANG, 2002 p. 58).

Vindos do Rio Grande do Sul, estado que também já estava com sua colonização visivelmente adiantada, e desse modo, não havia mais tantas terras disponíveis, esses colonizadores (a segunda geração dos advindos da Europa), vinham para o oeste catarinense, com a esperança de encontrar terras boas para colonizar. Em outra visão, conforme cita Renk (2004, p.20), o projeto do governo catarinense era incentivar a “[...] migração dos colonos do Rio Grande do Sul ao Oeste catarinense” como uma “estratégia de reprodução social camponesa, possibilitando-lhes adquirir terras a preço mais razoável.” Vale dizer que havia muito incentivo das companhias colonizadoras que realizaram uma boa propaganda do lugar. O processo de posse de terra pelos vários grupos sociais foi marcado por disputas entre “[...] índios, caboclos, fazendeiros e empresas colonizadoras”. (WERLANG, 2002, p.07).

Segundo dados do Centro de Memória do Oeste (CEOM), o processo de desbravamento da região oeste pelo caboclo não teria sido prejudicial aos indígenas que já habitavam a região, já que essas culturas se miscigenaram. O que gerou conflitos foi a ocorrência da “ação das empresas colonizadoras”. Nesta etapa de colonização das terras ‘oestinas’ as diferenças culturais não foram respeitadas já que as empresas colonizadoras enalteciam a figura do colonizador, caracterizando-o como aquele que traria o desenvolvimento e o progresso para a região. (CEOM, 1995, p. 75).

Vale dizer que os colonizadores não sabiam o que iriam encontrar nessas terras. Na chegada de novos povos, ocorreu então, o confronto dessas diversas culturas, pois os colonizadores trouxeram uma forma de viver muito diferente da vivida por índios e caboclos, e não houve nenhum processo de adaptação, ou alguma preocupação em unir essas culturas.

Um dos primeiros pontos de atrito da Companhia com os intrusos, além da ocupação da área, era a criação de animais soltos, sem o uso de cercas nas terras de criar. No período pré-colonização, com a abundância de terras, a lavoura ficava distante da casa e criação de animais soltos não prejudicava a primeira área. Este tipo de atividade exige a amplitude de espaço físico, o que só era possível numa área sem concorrência. (CEOM, 2006, p. 42).

Os caboclos não se adaptaram aos costumes dos ‘novos’ grupos sociais. Eram chamados pela Companhia de intrusos, uma vez que não dispunham de registros das terras que ocupavam. Neste sentido buscou-se o significado do termo ‘intruso’ e segundo Ramos

(2011, p. 479) a palavra refere-se a: “[...] que ou quem se introduziu sem direito, sem autorização ou sem consentimento”.

A partir desse conceito levanta-se o seguinte questionamento: de quem eram os direitos desta terra a qual residimos hoje? A história mostra que os governos não estavam interessados em tais questionamentos, apenas nos seus próprios interesses, o que resultou na sociedade que temos hoje, onde grupos sociais como negros, indígenas e caboclos constituem a classe social marginalizada, ainda que nas últimas décadas tenham ocorrido mudanças em relação ao empoderamento desses grupos sociais que não cabe aqui ignorarmos.

Também em relação aos seus modos de vida, constituída principalmente pela autossuficiência, ou seja, não havia preocupação com a produção excedente e o acúmulo de bens, os caboclos eram vistos como conformados e por vezes preguiçosos. Em relação ao cultivo de alimentos e a criação de animais também o caboclo foi visto como ‘povo atrasado’. Muito antes da chegada dos colonizadores e depois, com o desenvolvimento da agroindústria, a criação de suínos era prática na região pelos caboclos. Segundo relato do senhor Silva, apresentado por Marcon,

Você vê que a invernada que tinha, o potreirinho era daqui do rio, na costa do rio Chapecó. Aí tudo criava assim sorto. Marcava, tinha um sinal, a marca [...]. Uns queimava, outros assinavam na oreia; o porco erra assinalado na oreia. Cortava, tirava uma lasca, outro pegava um cartucho de espingarda e batia assim e furava. Um tem um furo, outro tem dois, outro tem três furo, outro tem corte, outro oreia lascada. Era assim, má, porco, rapaiz! (MARCON, 2003, p.163).

Conforme o registro acima, o caboclo tinha um costume de criar porco de forma que o animal permanecia solto na natureza e cada pessoa marcava o seu animal de forma que pudessem reconhecê-los (por suas características físicas, a cor, uma mancha ou pinta, etc). Pode-se ver, portanto, que havia respeito a propriedade, cada família abatia somente o animal que lhe pertencia, mesmo tendo vários porcos, de donos diferentes, soltos, compartilhando o mesmo espaço.

Segundo Veridiano P. da Silva, os caboclos faziam uso extensivo das terras, criando animais soltos e não tendo problemas entre os vizinhos, visto que partilhavam de uma mesma percepção. A forma de criação dos porcos aponta, portanto, para as relações dos caboclos com a terra e com os vizinhos e, ao fazer referência a



abundância de porcos, aponta para um importante componente na dieta alimentar, especialmente a carne e a banha. (MARCON, 2003, p. 165 – 166).

Ainda de acordo com os estudos do autor citado, para conservar o alimento (pois não havia refrigeradores) a carne era cozida e frita em meio à banha. Era armazenada desse modo, em latas fechadas, permitindo a sua conservação por longo tempo (MARCON, 2003).

É interessante a forma como os caboclos da região, especialmente Feliciano Almeida, tratam os animais: cada um tem sua história, suas manias e reações, seu nome etc. O ato de nomear os animais, dando-lhes um tratamento peculiar e individualizado, expressa as relações profundas e subjetivas entre ambos, mostrando que é necessário preservar as individualidades. Deixar os animais distantes das casas, ou fechados em cercas, significava, pelo menos no passado, alterar essas relações. Atualmente, devido às transformações que se processaram, os caboclos mantêm os animais dentro de áreas cercadas. (MARCON, 2003, p. 171 - 172).

É possível perceber que o caboclo possuía, portanto, costumes próprios, construídos em sua cultura. A natureza tinha sentido de local para sobrevivência e vida em harmonia. Os caboclos faziam suas lavouras em meios alternados, ou seja, a cada um ou dois anos, mudavam sua lavoura de local, permitindo que a terra já cultivada pudesse se recuperar. Nessa dinâmica, também suas moradas eram transitórias. Na visão de Marcon (2003), esses grupos sociais não compartilhavam das formas de vida dos colonizadores, que compravam a terra, preparavam-na para o plantio com queimadas e roçadas, colhendo e preparando novos plantios, sem deixar a ‘terra descansar’. Construía sua residência em um ponto fixo e criavam seus animais em cercados.

A visão de desenvolvimento e de progresso colonizador, a exploração do ambiente e o modo como criavam os bichos, seguindo a visão cabocla, era um desrespeito aos mandamentos da natureza segundo os ditos de São João Maria (monge que percorria a região dando ensinamentos sobre religião e natureza). Entre uns dos mandamentos está: “Quem descasca a cintura das árvores para secá-las, também vai encurtando sua vida. A árvore é quase bicho. E bicho é quase gente”. (MARCON, 2003, p. 287).



Renk (2004) compartilha da visão de Marcon (2003) quando diz que para o colonizador que comprava essas terras tornava-se difícil à compreensão de que os habitantes da região a qual estavam fixando suas moradas, culturas e costumes, não partilhavam do mesmo pensamento que eles, o que levava a discórdia. E além de não compreender esses povos procuravam manter distância para que não ocorresse ‘caboclição’ de sua etnia.

As fronteiras étnicas são limites para as trocas matrimoniais. A restrição maior está a cargo dos italianos, que tentam a todo custo evitar uma *ménsalliance*, ou seja, o casamento desigual, em que, além do capital econômico, está em jogo o capital social. A eventual aliança de um italiano com brasileiro levaria o primeiro à desclassificação, expressa na “caboclição”. (RENK, 2004, p. 63).

Percebe-se que os conflitos abrangiam todas as faces de uma sociedade os caboclos e os colonizadores não possuíam os mesmos discernimentos de convivência.

Por muitas décadas famílias do Oeste mantiveram a criação de porco para abastecimento da alimentação familiar. O animal também era comercializado pelo sistema de barganha, onde eram trocados por produtos alimentícios que não eram produzidos na agricultura familiar. Com a necessidade de ampliar a economia da região surgiram então os frigoríficos, com uma grande demanda. Pois, já havia a criação de suínos, o que ocorreu foi a modificação na forma como esses animais eram criados e comercializados, de acordo com Onghero (2012):

A suinocultura foi a atividade econômica que representou maior inserção dos produtores da região com o sistema agroindustrial. Também conta, na sua trajetória as profundas transformações vivenciadas pelos agricultores. Se inicialmente os porcos eram criados em cercados, conhecidos como *encerras ou mangueiras*, no decorrer dos anos a criação de porcos em chiqueiros ganhou espaço na medida que os estabelecimentos comerciais locais possibilitavam a venda e transporte dos animais. (p. 129).

A relação desta produção se tornou agora apenas da família com a empresa e com o bancário. Novas rupturas ocorrem na cultura da região, se antes a família produzia seus próprios subsídios, com a chegada da Agroindústria passa a depender das empresas para a produção, ainda segundo o autor citado:



Tal sistema, que foi amplamente difundido no Oeste de Santa Catarina, desde a fundação das agroindústrias da região, a ponto de tornar-se o sistema dominante até a atualidade, acabava com a autonomia dos produtores rurais, prometendo maior produtividade e lucratividade. (ONGHERO, 2012, p.131).

Grande parte das pessoas que aqui habitaram, tiveram a experiência de ter em suas propriedades o porco criado para o consumo, porém raramente se encontra algumas pequenas propriedades que ainda mantêm essa cultura, pois muitas famílias adquiriram o método agroindustrial, ao passo que, outras optaram por outros meios de difundir-se economicamente.

Antes das agroindústrias abrangerem praticamente toda a região muitos agricultores criavam porcos chamados 'comuns', pois não advinham de um desenvolvimento genético. Hoje essa cultura praticamente se desfez e a região, através da industrialização, é uma das maiores produtoras de suínos do mundo. Com a implantação da visão do colonizador e no processo de industrialização, a região oeste passa por profundas modificações em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e religiosos.

3 AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICO-CULTURAIS E A POÉTICA ARTÍSTICA DE LENICE WEIS

Lenice Ines Weis nasceu em 23 de março de 1959 na cidade de Itapiranga (na língua Tupi 'itá' - pedra e 'pyrang' - vermelha), localizada no extremo oeste de Santa Catarina. Formada por imigrantes alemães nos anos de 1920, atualmente, a cidade tem como base econômica a agropecuária, a criação de aves, suínos e gado leiteiro. Nesta cidade Lenice viveu com sua família, imigrantes alemães, até os 20 anos de idade.

Como principais influências para sua formação estética Lenice cita seu avô materno, Alfredo Shtal que era dentista e também fazia parte de um grupo de teatro, no qual era diretor. Seu pai Pedro Lindolfo Weis, comerciante e fotógrafo, nas horas vagas tocava violino. Segundo Lenice, seu pai "mostrava-lhe uma pedra, folha ou o céu e dizia, olha, perceba os detalhes, veja como está diferente!". Lenice comenta sobre as habilidades de sua mãe Wilma Teresinha Weis, no corte e costura e na culinária. A mãe acreditava na importância da música e do teatro na formação dos filhos. Ainda de acordo com a artista, seus oito irmãos foram



cúmplices de atividades na infância (que ela transformaria em produção artística futuramente). As brincadeiras nos dias de matança de porcos entre tantos momentos a influenciaram no desenvolvimento de um comportamento lúdico e criativo.

O início de seu trabalho com os elementos culturais ocorre quando seu professor do curso de graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística, cursado na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em 1979, solicitou que fizesse desenhos tendo a infância como referência. Para Lenice, em sua memória havia formas que lembravam os órgãos internos do porco.

A imagem das entranhas de um porco, uma das mais fortes lembranças de infância de Lenice Weis, é responsável pela descoberta de seu caminho artístico. Quando ela desperta para a arte, já no curso das Artes Plásticas, passa a se inspirar nas formas, nas cores e nos encaixes dos órgãos internos do animal, que ela via sendo morto para se transformar em carne e linguiça. ‘Não é protesto. Utilizo essas formas pela sua plasticidade, que é perfeita’, diz a artista. (MATTOS, 2014, p. 94).

Surgem as primeiras experiências com as referências culturais na pintura. São formas orgânicas e livres. Uma mistura de tintas (óleo e acrílica), de cores, de técnicas e de elementos que parecem estar envolvidos por uma fina camada de pele.

No manuseio das vísceras dos porcos, a artista realiza um tratamento a base de formol para que não apodreçam e percam a forma, após os elementos passam por um processo de tingimento com o uso de álcool e anilina colorida. Expostas em diferentes recipientes, a ‘arte visceral’ de Lenice causa espanto e encantamento conforme registrado no blog da artista, em um poema de Silvério da Costa: “Estou, visceralmente, encantado com as vísceras! Elas me comovem, e me movem, e me levam ao delírio, porque fogem do enquadramento para assumirem a verdade... do mundo!”.

Em 2010, na obra composta de flores feitas com as tripas, Lenice sai do espaço bidimensional das telas e cria uma instalação na praça central da cidade de Chapecó. A obra “atraia moscas e repelia seres humanos”, diz a artista. As vísceras transformam-se em rosas (elemento símbolo da cidade de Chapecó). Sua instalação ‘Cidade das Rosas’ não faz somente uma referência a uma antiga denominação da cidade, mas propõe pensar em todos os âmbitos que as rosas feitas de tripas de suínos (elementos presentes na intervenção) abrangem.



Ao realizar instalações e intervenções urbanas, num segundo momento de sua trajetória artística, o que muda é apenas o material utilizado. Em vez de tintas reproduzindo as formas na tela, os próprios órgãos e vísceras do animal é que são a matéria-prima, depois de passarem por um tratamento que inclui limpeza e assepsia e, em seguida, um banho de cor, todos processos que ela mesma criou e executa. (MATTOS, 2014, p. 94).

Neste sentido, o trabalho de Lenice ganha forma por meio da matéria orgânica que vai tratar muito além de questões pertinentes aos seus momentos criativos da infância, embora seja esta a proposta da artista. Segundo o curador Charles Narlock (2010) em seu texto intitulado 'Intervenção Urbana', publicado no *portfólio* da artista,

De vida, morte e principalmente realidade se estrutura poeticamente. Como a insatisfação com seu entorno, o que parece mover a artista, também a obra turba o ambiente e quem nele vive. Um incômodo jardim de órgãos. Suas flores atraem moscas e repelem seres humanos. Possuem fétido e inconveniente odor, ou, talvez, um cheiro corriqueiro que apenas mudou de lugar, intrometendo-se nos caminhos dos transeuntes da praça principal da cidade¹.

Em entrevista Lenice diz é de seu costume permanecer próxima ao público em suas exposições, para ouvir o que as pessoas pensam e como reagem ao seu trabalho. Assim já presenciou várias indagações, como: “[...] essa artista deve estar fazendo um protesto contra a matança de porcos” ou “[...] essa artista deve trabalhar com anatomia”. Contudo, a artista diz que busca representar e refletir em seu trabalho momentos ‘mágicos’, de extrema ludicidade, que vivenciou em sua infância.

O abate (ou matança e preparação da carne para consumo) de um porco é um evento dramático e cruel, não é nada agradável de ser presenciado. Contudo, na lúdica imaginação de Lenice, os órgãos do animal transformavam-se em elementos para brincadeiras entre os irmãos. As formas e as cores das vísceras eram enigmáticas e chamavam a sua atenção. Para Costa (2015), em seu texto “Teorias da Arte”:

[...] antes do artista produzir a sua obra ele ainda não possui a emoção estética que a sua obra produzirá na audiência e em si mesmo. O que ele possui é uma “excitação emocional”, um sentimento indefinido e incompreensível. Na medida em que ele utiliza sua imaginação e

¹ As informações aqui apresentadas foram extraídas de texto presente no *portfólio* da artista Lenice Weis, em que constam diversos textos elaborados por curadores.



pensamento planejando e produzindo a obra de arte, ele consegue reconhecer melhor a natureza de suas emoções, defini-las, refiná-las, clarifica-las e articulá-las em sua relação com seus objetos. Essas emoções assim classificadas são, por sua vez, imaginativamente e, reconhecidas enquanto tais pela audiência capaz de apreciar a obra de arte. (s.p.).

Levando em conta a experiência de cada público, compreende-se, portanto, que a recepção desses para com a obra de Lenice pode proporcionar diversas reações que vão desde a curiosidade e o espanto até indagações sobre sua motivação e significados.

Refletir sobre a poética da artista permite conhecer e interpretar a realidade social ao qual a região oeste catarinense está inserida.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 27).

Independente da intenção da criação da sua obra percebe-se a relação entre o seu trabalho e a realidade social, um contexto que envolve a cultura e em outra visão, o meio de sobrevivência e renda de muitas comunidades. O modo como ainda jovem Lenice percebia a arte, motivada pela íntima relação familiar e pelo contexto cultural em que vivia, é visto nesta pesquisa como um tema que pode se desdobrar em novos conhecimentos acerca da arte e da sua relação com a vida humana. Vale dizer, que a produção artística de Lenice Weis contribui para o panorama das artes com a desconstrução ou ainda, a ressignificação da técnica da pintura e uso de elementos não convencionais.

4 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO LOCAL NA ARTE-EDUCAÇÃO

Segundo a educadora Ana Mae Barbosa o ensino de artes ainda é pouco valorizado porque desde o princípio, quando as primeiras escolas surgiram, as disciplinas especificamente voltadas ao fazer técnico eram vistas como necessárias e importantes para a sociedade. A disciplina Artes tinha como compromisso ‘complementar’ às outras. “O ensino



artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam a sua implantação” (BARBOSA, 2002, p. 15).

Há, no cenário educacional brasileiro alguns descompassos que acompanham o ensino da arte. Pode-se citar como exemplo, a ideia da arte como momento de ‘relaxamento’ ou ‘recreação’ entre as atividades mais ‘sérias’ e ‘importantes’, ou ainda, a disciplina de artes como um ‘suporte’ para o aprendizado de outras matérias.

É possível dizer ainda que há no contexto atual da educação em arte, de modo geral, acesso limitado às exposições de artistas locais, lacunas na educação básica sobre a importância da arte na formação cidadã, cultural e estética do/a estudante, falta de incentivos para a apreciação estética e apoio para pesquisas na área artística, entre outras questões.

Entende-se que, para que haja a resignificação do ensino da arte é necessário que ocorram mudanças nos planejamentos e currículos escolares, sobretudo nas escolhas pedagógicas que priorizem um processo de ensino e aprendizagem no qual os/as estudantes considerem (e percebam) o objeto de estudo como algo significativo, de relevância histórica e cultural.

No que se refere à história da arte brasileira, o enfoque dado não segue nenhum autor especial, mas tão somente a sequência dos grandes marcos até o momento atual. Entretanto, faz-se necessário conhecer o processo de modernização na arte e seus desdobramentos na arte atual, além de identificar as raízes locais em diálogo com as manifestações da arte hegemônica. (SANTA CATARINA, 1998, p. 199).

Para a artista e professora Elisa Iop (2002, p. 16), “[...] na sociedade pós-moderna, devido aos sistemas e processos que se dirigem à massificação, os educandos têm tido pouca oportunidade de desenvolver processos criativos tendo como referência o contexto cultural no qual estão inseridos”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte:



[...] aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...]. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (BRASIL, 1998, p.44).

Preceitos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina estão alinhados com a questão destacada pelos PCN-Arte:

O contato com sua identificação cultural possibilita-lhe valorizar as suas raízes histórico-culturais, permitindo-lhe uma visão mais ampla de suas vivências como extensão da existência humana. É na socialização e na humanização que o indivíduo desenvolve o seu processo criativo [...]. (SANTA CATARINA, 1998, p. 194).

Ao proporcionar reflexões e vivências sobre a cultura local, oportuniza-se ao estudante estabelecer relações com o lugar em que vive, criam-se novas possibilidades de representação e de expressão. Por outro lado, é relevante que o professor enfatize que a produção artística não se dá pelo acaso e que ao criar, o artista busca dar sentido às suas emoções e ideias. Desse modo, ao situar o/a estudante no contexto da criação do artista, é possível tornar o mundo das artes mais ‘palpável’, significativo, pois é por meio da interação com o objeto de estudo que se chegará à compreensão conceitual da obra.

Como citado por Barbosa (2009) é necessário levar ao estudante a compreensão do contexto histórico em que o artista está inserido, suas motivações e a relação que o mesmo estabelece com a realidade. Contribuindo, de acordo com Ferraz e Fusari (1993 p.18) “é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humanos, de gosto e de grupos sociais”.

No desdobramento de atividades que incluem a história da arte, o contexto do artista local e as vivências estéticas e artísticas em sala de aula, conforme citado por Elisa Iop (2002, p. 23) “[...] faz-se necessário, a ‘*priori*’, abordar os códigos estéticos e culturais nos quais o educando está inserido.” Contudo, é importante estabelecer uma conexão com os grandes



nomes artísticos, com os fatos históricos onde a arte se manifestou e as produções artísticas que tal sociedade produz, pois ainda de acordo com a autora citada:

[...] o ensino da arte deve possibilitar o acesso aos códigos estéticos e culturais à compreensão da linguagem visual, cênica, corporal e musical, o que possibilitará uma maior conscientização em torno de nossos valores culturais, bem como a compreensão da arte produzida em outras épocas culturais e contextos [...]. (IOP, 2002, p.58).

Complementando a questão levantada, de acordo com Barbosa (2009, p. 5) “Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas”. Nesse sentido, a produção artística local pode proporcionar ao educando possibilidades no desenvolvimento de experiências que resultem, entre outras questões, de ensinamentos sobre novos e importantes modos de olhar e ver a realidade.

5 MÉTODO

Em relação às escolhas metodológicas esta pesquisa possui caráter qualitativo. Sendo que uma das características desse tipo de pesquisa segundo Silva e Menezes (2005, p.20) “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave”. Neste sentido, a escola constitui-se o ambiente da presente pesquisa, sendo os dados o resultado das atividades teórico-práticas realizadas com os/as educandos/as.

Como abordagem a presente pesquisa se enquadra em uma investigação exploratória, pois, de acordo com Gil (1999, p.49) “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma pesquisa mais ampla”. Vale dizer que como percurso científico, as autoras pretendem aprofundar as questões aqui apresentadas e os resultados aqui demonstrados, no futuro, em outros níveis de formação, em uma especialização ou em um programa de pós-graduação em nível de mestrado. Ainda em relação à metodologia, como procedimentos usou-se revisão bibliográfica concernente aos temas tratados; contato com a artista Lenice Weis e seu universo artístico; pesquisas em artigos e outros materiais disponibilizados pela Internet.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa fundamentou metodologicamente as atividades, pois possibilitou a articulação entre o estudo sobre o universo da arte, as



experiências vivenciadas pelos estudantes e a leitura do fazer. Ana Mae está entre as educadoras pioneiras da inserção da arte na escola é defensora do ensinar através da relação da obra de arte com a realidade do aluno e a importância da imagem neste campo do ensino. Ressaltam-se neste sentido, os estudos de Elisa Iop que também enfatizam que o educando deve conhecer e compreender a realidade em que vive e também da importância da valorização da produção artística local.

A proposta foi aplicada em uma turma de 1º ano do ensino médio em uma escola estadual de ensino no município de Chapecó – SC. A turma era composta com 12 a 16 estudantes em idade média de 16 e 17 anos. No total foram 10 horas/aula de atividades desenvolvidas.

Destaca-se que ao analisar os dados coletados deu-se importância para as características criativas, perceptivas e cognitivas das atividades desenvolvidas pelos/as educandos/as sem, contudo realizar julgamento de ordem estética. Assim, buscou-se aprofundar a importância de valorizar o artista local nas escolas e a relevância de conhecer a própria cultura para compreender melhor a arte e assim, resultar em um olhar mais sensibilizado e crítico, enaltecendo as produções artísticas.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS REFLEXÕES

Nessa seção serão abordadas questões referentes às práticas desenvolvidas a partir da temática apresentada. Como ponto de partida, reitera-se a importância das aulas de arte como um percurso onde o/a estudante seja estimulado a participar e interagir com as experiências propostas, estabelecendo relações com a criação, interpretação e expressão. Ou seja, o/a estudante conhece, interpreta e se posiciona frente a novos significados e conceitos.

A partir do exposto, deu-se início às atividades com os/as estudantes², primeiramente, contextualizando aspectos da região oeste de Santa Catarina, em especial, relacionando seu desenvolvimento a partir de aspectos históricos, econômicos e socioculturais.

² Escola de Educação Básica Zélia Scharf, no município de Chapecó-SC.

Neste contexto e com apropriação de imagens, foram destacadas questões relativas à produção de porcos na região, esclarecendo as técnicas ou os modos de criação dos animais conforme os grupos étnicos, de acordo como explanado na sessão 2 deste trabalho.

Após as explicações gerais, que geraram vários questionamentos, deu-se início aos conteúdos relacionados à artista Lenice Weis, expondo sua poética e linguagem artística. Realizou-se leitura de imagens de obras da artista tendo como suporte teórico, o texto do crítico de arte Norberto Stori (1995), com o título “Imaginação – Criação – Expressão”.

Após essa atividade, as/aos estudantes elaboraram um memorial descritivo em que deviam registrar as suas primeiras percepções a partir do tema trabalhado para, na sequência, dar continuidade as atividades. Ferraz e Fusari (1993, p.20) dizem que “o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos”. Como referência artística, foi mostrado aos estudantes a obra intitulada ‘Cidade das Rosas’ de 2010, em que a artista ‘molda’ flores com as tripas de porcos, conforme a Figura 1.



Figura 1: Cidade das Rosas (2010). Intervenção da artista Lenice Weis.

Fonte: Portfólio da Artista Lenice Weis.

Em grupos de três a quatro componentes, foi solicitado que elaborassem um estudo para a pintura, tendo como referenciais o histórico da região oeste e as obra da artista. Após um esboço do desenho em um suporte de papel, os/as estudantes usaram a técnica de *stencil* e

sobre a pintura, foram coladas as tripas secas³. A atividade teve como motivação a utilização da mesma técnica usada pela artista.

Assim, dois grupos se dispuseram a representar em seus esboços, a criação de porcos segundo a visão da cultura cabocla e um grupo, a cultura do colonizador. Os/as estudantes estabeleceram uma relação mais próxima com a cultura do caboclo, isso pode ter ocorrido de modo instintivo, pelos próprios referenciais culturais ou ainda pela curiosidade gerada durante a explanação teórica.

É importante registrar que quando os/as estudantes tiveram contato com a tripa seca, as reações foram múltiplas. Entre repúdio e espanto, tiveram dificuldades de aceitar o material. Porém aos poucos foram se ‘acostumando’ com a ideia, e comentários que esse material poderia estragar o trabalho foram surgindo. Por fim os/as estudantes inseriram, timidamente, alguns pedaços de tripa na pintura.



Figura 2 - Processo da produção de painel.

Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Embora os estudantes tivessem recebido embasamento teórico sobre o trabalho da artista, o contato com o material foi difícil e também ativou preconceitos já estabelecidos. Quando os/as estudantes mencionam que a tripa estragaria o trabalho, foi questionado o porquê, então argumentaram que o material ‘cheira mal’, era feio e de difícil manuseio. Assim percebeu-se a necessidade de desmistificar questões relativas ao conceito de ‘bela’ na arte.

³ Na região oeste é muito comum encontrar em lojas de artigos agropecuários, tripas secas que servem como invólucro na preparação de embutidos como salame e linguiça.

Após a compreensão, ressaltamos a todos que esse material era o elemento utilizado pela artista em questão, e ao utilizarem dariam ‘sentido’ ao trabalho artístico realizado.



Figura 3: Pinturas finalizadas – Grupos 1,2 e 3.

Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Na realização deste trabalho os/as estudantes foram incentivados a buscar referências tanto na obra da artista quanto na exposição teórica sobre o contexto local. Dando continuidade aos estudos, após o término das pinturas foi proposto aos estudantes a realização de uma intervenção na escola, usando a linguagem da *performance* e do *happening*, as quais foram contextualizadas a partir de suas características principais. As apresentações e intervenções foram realizadas entre as trocas de aula e realizadas nas salas de aula próximas ao espaço de circulação.

O grupo 1 se envolveu com a realização de uma *performance* coletiva. A atividade planejada por eles foi de um desenho, usando giz colorido, de uma grande flor, no espaço de convívio e recreação da escola. Usando como inspiração a obra da artista, os/as estudantes ‘cobriam’ o desenho com tiras de tripas. Como já haviam trabalhado com as tripas, pode-se perceber que já estavam familiarizados com o elemento estético, ao contrário de seus colegas de outras turmas que manifestavam repúdio ao elemento. O processo criativo se dá no envolvimento de cada um deles e como o público (colegas da escola), percebe o trabalho, conforme figura 4.



Figura 4: Momento da Performance Grupo 1.

Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Um grupo 2 optou por fazer a *performance* usando a pintura corporal, os quais, usando tinta *guache* reproduziram flores no corpo, do mesmo modo, remetendo a produção artística de Lenice.



Figura 5: Momento da Performance Grupo 2.

Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Após a realização das performances, encaminhou-se a turma de estudantes para interagir com as turmas que estavam nas salas de aula. O grupo 3 montou pequenas rosas de tripas, colorindo-as com tinta *guache*. As rosas foram colocadas em um prato, e foram

oferecidas aos estudantes e professores (Figura 6). Os/as estudante somente mencionavam o elemento tripa quando eram indagados sobre o material utilizado.

As reações dos estudantes e professores foram diversas. Alguns professores mostravam interesse, outros não, já os estudantes foram muito questionadores. Expressavam desconfiança em relação ao uso da tripa de animais no trabalho, mas pediam para cheirar e manusear os elementos e reagiam com repúdio e graça. Poucos estudantes demonstraram desinteresse pelo trabalho.



Figura 6: *Happening* realizado pelo grupo 3.

Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Seguindo indicações de Barbosa (2002, p. 63) “Ainda olhamos muito pouco a produção de nossos aprendizes; ainda escutamos muito pouco o que permitimos que eles nos digam” ao voltar para a sala de aula, a leitura do fazer artístico como um “convite a pensar” (BARBOSA; CUNHA, 2010) foi contemplado. Realizou-se uma socialização dos trabalhos, avaliando os recursos utilizados, o envolvimento da turma com a experiência e as reações das interações com o ‘público’.

Em relação às experiências, percebeu-se que a maioria dos/as estudantes compreendeu qual era o propósito de usar a tripa e suas percepções sobre a experiência foram maiores quando eles se confrontaram com a reação dos colegas diante do material usado. Também as reações iniciais de repúdio pela tripa foram diluídas quando se posicionaram como ‘criadores’



frente aos colegas de outras turmas. Ao interagir defendiam e justificavam a experiência e o material usado.

Quando a recepção pelos colegas de outras turmas, os/as estudantes deram ênfase, em seus comentários, sobre a reação de repúdio de seus colegas em relação às tripas (curiosamente, do mesmo modo quando as tripas foram apresentadas a eles/elas como elemento estético). Os comentários do 'público' foram muitos, variados e curiosos: "O que é isso?", "Porque usar isso?", "Que cheiro ruim!". As experiências proporcionaram aos estudantes uma relação estética e artística com a tripa, fazendo-os se aproximar com a experiência da criação e recepção da obra, vivida pela artista.

É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vem ocorrendo ao longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humanos, de gosto e de grupos sociais. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.18).

Desta forma, falar da poética da artista Lenice é um modo de interagir com histórias e contextos sociais distintos, conhecendo aspectos culturais que vão se modificando, criando um novo cenário para a região. A relação da poética da artista aos aspectos do contexto regional se mostra contemplada nas atividades e intervenções.

É importante registrar que a abordagem ao contexto local, ao desenvolvimento das agroindústrias e o campo das artes possibilitou aos estudantes estabelecerem novos conhecimentos. A apresentação de um costume comum (considerado antigo) suscitou interesse e os estudos poderiam ser estendidos para novos campos de conhecimento, abrangendo outras disciplinas.

Como forma de contextualizar a questão levantada, criou-se uma imagem que ilustra o que se chamou de 'ciclo do processo de criação do porco', envolvendo o confinamento e criação, o carregamento, a comercialização de produtos de origem suína e o consumo deste animal. Há neste ciclo múltiplas possibilidades de explorar, didaticamente, todas as etapas, explorando novos conhecimentos, visões e ideias sobre a cultura da região.

A produção familiar	Deslocamento para indústria e abate	A comercialização	Consumo
		 	

Quadro 1: Ciclo do processo de criação do porco - comercialização e consumo.

Fonte: Acervo pessoal (2015).

Cada disciplina pode enfatizar aspectos referentes aos seus conteúdos curriculares e a arte tem aptidão para percorrer todas as áreas e temas, dialogando com vários campos do saber. Por meio de desenhos, pinturas, maquetes, painéis demonstrativos, *performances*, entre outras linguagens artísticas, levando os/as estudantes a deciframos códigos, conhecerem conceitos e símbolos, estabelecerem relações entre arte e vida social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se no decorrer das experiências a importância de abordagens que tragam as referências locais para as artes. As reflexões sobre o histórico e as contribuições culturais de diferentes grupos sociais para a região oeste foram importantes momentos de reflexão e geração de conhecimento. Também foi possível perceber que as atividades propiciaram que os/as estudantes saíssem da zona de conforto, incentivando-os a reagir às propostas e materiais apresentados.

Conforme os pressupostos da abordagem triangular Contextualizar, Fazer e Ler imagens e obras de arte, as experiências em arte-educação devem gerar novos e interessantes desafios aos professores e estudantes. Uma das características da abordagem triangular é a visão de que seus fundamentos não devem ser seguidos como um manual.



Ao contextualizar a poética da artista Lenice Weis relacionando-a ao contexto e cultura regional, a experiência em arte-educação se transforma em uma aprendizagem que rompe com os processos tradicionais. Neste sentido, no exercício da reflexão, da criação, da exposição e interação com o 'público' os/as estudantes foram incentivados a exercitar a liberdade de ação, a disposição corajosa de interagir e propor aos colegas de outras turmas novas formas de ver e pensar a arte.

Por fim, pode-se dizer que cabe ao professor de artes assumir o desafio de colocar-se em movimento, desempenhando o papel de mediador entre o conhecimento historicamente construído, o processo de ensino e a interação com os/as estudantes. Ao assumir-se como um pesquisador, articulando e organizando novas e criativas experiências artísticas e estéticas, o/a professor/a de artes gera meios de encorajar os/as estudantes a viverem experiências que os tornem protagonistas, que ampliem seus repertórios culturais, incentivando-os ao posicionamento crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e os novos tempos**. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CUNHA, Fernanda P. da. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEOM. **Cadernos do CEOM**. Chapecó: Argos, nº. 23, 2006. 352 p.

_____. **Para uma História do Oeste Catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: Unoesc – Universidade de Santa Catarina, 1995. 331 p.

COSTA, Claudio F. **Teorias da arte**. Disponível em: http://criticanarede.com/est_tarte.html acesso em 19/08/2015.

FERRAZ, Maria; FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino da arte**. 2. Ed. Cortez, 1993.124p.



- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.
- IOP, Elisa. **Ensino das artes visuais e contexto cultural**. Chapecó: UNOCHAPECÓ: FUNCITEC, 2002.
- IOP, Elisa. Portfólio da artista: Lenice Weis/Artes Visuais (1987-2011).
- MARCON, Telmo. **Memória, história e cultura**. Chapecó - SC: Argos, 2003.
- MATTOS, Tarcísio. **Construtores das artes Visuais**. Florianópolis: Tempo Editorial, 2014.
- ONGHERO, André Luiz. **Retratos e memórias da história de Formosa do Sul**. Chapecó: CEOM/Unochapecó, 2012.
- PAREYSON, L. Os problemas da estética. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de Língua Portuguesa: ensino fundamental**. 2. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2011.
- RENK, Arlene. **Narrativas da diferença**. Chapecó: Argos, 2004.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SILVA, Edna L. Da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.
- WERLANG, Alceu. **A colonização do Oeste Catarinense**. Chapecó: Argos, 2002.
- WEIS, Lenice I. A influência da família na formação do artista: Monografia apresentada à UNOESC, como parte dos requisitos para obtenção do grau de especialista em Pós-Graduação “Lato Sensu” em Arte-Educação, sob a orientação do Professor Dr. Norberto Stori. Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, 1997.
- WEIS, Lenice. **Entrevista concedida à Maria de Souza**. Chapecó, 12 mar. 2014.
- WEIS, Lenice. Blog de Lenice Weis. Disponível em: <http://lenicew.blogspot.com.br/>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

*Recebido em dezembro de 2015
Aprovado em setembro de 2016*



**PANORAMA INCLUSIVO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE
CIÊNCIAS EM ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL DA CIDADE DE
CODÓ – MARANHÃO**

**INCLUSIVE PROSPECT IN PERSPECTIVE OF SCIENCE TEACHING
IN SCHOOLS FIRST LEVEL OF CODÓ CITY – MARANHÃO**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016226>

Clara Virgínia Marques – UFM

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo entender o universo do ambiente educacional no tocante ao processo de inclusão social de alunos com deficiências nas escolas de nível fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Codó – Maranhão. A partir deste trabalho, obteve-se uma visão panorâmica das condições de acessibilidade das escolas e a quantidade de alunos com deficiências que frequentam as mesmas. Os resultados evidenciaram que o processo de ensino-aprendizagem das ciências para alunos com deficiências no ensino regular segue-se a partir de medidas tradicionais abordadas pelos professores, uma vez que a falta de uma formação e ou capacitação profissional na área da educação especial ou educação inclusiva é considerada por unanimidade dos entrevistados com um dos maiores entraves para o desenvolvimento da inclusão nos ambientes educacionais.

PALAVRAS-CHAVES: Percepções dos professores; Inclusão Social; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This research aimed to understand the universe of educational environment regarding social inclusion process of students with disabilities in elementary level schools (grades 6 to 9) of the city of Codó - Maranhão. From this work, we gave an overview of the accessibility conditions of schools and the number of students with disabilities who attend the same. The results showed that the process of teaching and learning science for students with disabilities in regular education follows from traditional measures addressed by teachers, since the lack of training and or professional training in the field of special education or education inclusive is considered unanimously of respondents with one of the biggest obstacles to the development of inclusion in educational environments.

KEYWORDS: Teachers' Perceptions; Social Inclusion; Science Teaching.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENSINO DE CIÊNCIAS E A DIVERSIDADE

A área das ciências da natureza vislumbra estudos dos conteúdos intimamente relacionados aos aspectos da vida, matéria e energia, e neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a aprendizagem de conceitos científicos nesta vertente, desde o Ensino Fundamental, colabora para a formação de cidadãos críticos que se utilizam desses conhecimentos para o saber fazer perante as situações cotidianas (BRASIL, 1997). Para além destes aspectos, Sanmarti (2009) considera que a aprendizagem das ciências da natureza é de extrema relevância não só na formação básica das pessoas em geral, mas principalmente para aqueles que no futuro se dedicarão tanto a ciência quanto a tecnologia.

De acordo com Declara de Direitos Humanos – ONU é importante que o professor seja capaz de compreender a heterogeneidade da sala de aula, valorizando os aspectos do tempo de aprendizagem dos alunos, as suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, criando condições favoráveis de aprendizagem, incluindo o aluno com qualquer que seja a sua dificuldade na sala de aula.

Ao se tratar do ensino de ciências, Arruda et al. (2006) defendem que além de proporcionar a mediação da aprendizagem de conceitos científicos, o professor tem que diferenciar a sua prática docente para que os alunos possam estabelecer relações entre estes e o mundo em que vive. Nesse sentido, o professor de ciências deve levar em conta a diversidade dos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos e quando se tratar da relação entre ensino de ciências e a diversidade, deve se pensar em um ensino que seja flexível e que sempre se adapte às necessidades dos alunos (MACHADO, 2011).

Para Santos et al. (2008), no tocante à diversidade, a escola é um espaço de intervenção didática, e aspectos relacionados à discriminação e o desrespeito devem ser sanados, visando uma formação ética voltada para a diversidade e a igualdade de oportunidades. Vlado (2015) corrobora com estas ideais, considerando a escola como um espaço de construção de saberes, onde a diversidade é inerente, portanto, o processo formativo dos educandos deve ser voltado para uma formação ética, despertando a importância do respeito e a valorização das diferenças, por meio da prática diária escolar e da reflexão continuada, para que assim se possa encarar a diversidade não mais como um



obstáculo.

1.2 ENSINO DE CIÊNCIAS E O PAPEL DA INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Segundo Pellegrinelli (2004), a sociedade de uma maneira geral sempre foi marcada pelas diferenças e pela busca constante de oportunidades para todos. Neste sentido, a ideia de inclusão social é considerada como o ponto chave para uma sociedade mais justa e humana, sendo o caminho de diferenciação em relação ao processo de integração social. No âmbito escolar, Mantoan (2003), afirma que para a efetivação da inclusão social é necessário uma mudança em todo o conjunto escolar para que não só os alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem tenham seus direitos garantidos, mas para que todos se conscientizem da importância da garantia desses direitos. Ainda segundo o mesmo autor, a integração social e inclusão social apresentam similaridades quanto à inserção de pessoas deficientes nas escolas, mas diferenciam-se quanto à forma como ambas são inseridas. Na integração esta inserção ocorre de forma parcial, enquanto que na inclusão esta inserção é de forma incondicional.

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 70 e anos 80, os estudos acerca da inclusão social vêm sendo cada vez mais evidenciados, isto devido à elaboração de leis, decretos e movimentos sociais que incentivam a inclusão das pessoas com deficiências em quaisquer que sejam as esferas sociais (LOVATTO, 2006). No que diz respeito aos direitos e deveres de todos os cidadãos, tanto a constituição nacional (1988), como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96) garantem a educação como item primordial para o alcance da cidadania, devendo ser gratuita no que se refere ao ensino elementar fundamental, como se ilustra a seguir:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998)”.

“É dever da educação dar atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 1996)”.

Este atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, mas também, pode ser encaminhado para as escolas especiais de modo permanente, quando ficar claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender as necessidades especiais dos alunos (BRASIL, 1994).

Sob a ótica destes aspectos, Pellegrinelli (2004) afirma que é por esta razão que a inclusão é considerada desafiadora e tem provocado inquietações principalmente na classe dos educadores, uma vez que o papel principal destes é construir um processo de ensino e aprendizagem que abranja toda a diversidade. Vlado (2015) também defende que um dos grandes desafios para os professores é apresentar propostas de um ensino verdadeiramente inclusivo, como espaço acessível, onde a diversidade seja o reflexo da própria sociedade a partir das diferenças que constroem os cidadãos. Para Santos et al. (2008), a inclusão social se preocupa com o todo, e em se tratando de ambiente escolar, tanto os professores quanto o conjunto escolar devem suprir às necessidades de cada aluno que se apresente para matrícula.

No tocante ao ensino e aprendizagem de ciências da natureza, de acordo com Lippe et al. (2009), o grande desafio atualmente é a forma do trabalho mediado pelas propostas inclusivas, uma vez que trabalhar nesta perspectiva requer tanto das escolas quanto dos professores romperem com qualquer forma de exclusão social, pois a educação é um direito garantido pela constituição para todo e qualquer ser humano, além disso, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (BRASIL, 1994). Desta forma, o ensino de ciências deve atender as necessidades de todos os indivíduos no sentido de transformá-los em homens e mulheres críticos e participativos, além de proporcionar a construção de um conhecimento científico que possa saber fazer a leitura de mundo (CHASSOT, 2002).

Com base na importância que a inclusão social apresenta e considerando os aspectos que vêm sendo discutidos atualmente em todos os seguimentos e esferas sociais, principalmente no baixo índice de trabalhos que envolvam temáticas de ensino de ciências e inclusão social, a presente pesquisa teve por objetivo pontuar as percepções dos professores de ciências quanto ao processo de inclusão social que ocorrem (se ocorrem) nas escolas da rede pública do município de Codó – Maranhão. Neste sentido, entendeu-se como necessário



levantar questionamentos que vislumbrem o panorama de inclusão, infraestrutura escolar para a inclusão efetiva de alunos com deficiências e também do perfil de formação de professores para atuarem de forma bem sucedida em questões de pesquisas levantadas, como:

- Quais as percepções dos professores de ciências da cidade de Codó sobre o processo de Inclusão Social?
- Quais as práticas inclusivas utilizadas pelos professores de Ciências Naturais para a realização do trabalho docente?
- Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor de ciências para a realização do trabalho docente dentro das propostas inclusivas?

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O aspecto metodológico desta pesquisa consistiu-se dentro de uma abordagem qualitativa, priorizando o contato direto com o ambiente questionado, buscando enfatizar a perspectiva dos participantes no sentido de valorizar mais o processo do que o produto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, tratando-se dos sujeitos dessa pesquisa, realizou-se inicialmente o levantamento de todas as escolas de Ensino Fundamental (EF) da zona urbana da cidade de Codó - Maranhão, do 6º ao 9º ano, da Rede Pública de Ensino (RPE). Em seguida, foram feitas visitas *in lócus*, contactando com gestores e professores de ciências para apresentação da pretensão de trabalho, bem como convite de participação no mesmo, subsidiada com uma breve explicação sobre o trabalho desenvolvido e as referências teóricas das pesquisadoras.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionários semiestruturados com perguntas fechadas e abertas;

- Entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio;

Para os questionários fechados, teve-se a intencionalidade de indagar o fenômeno estudado com mais profundidade, numa visão mais ampla, permitindo traçar o perfil dos participantes (WILSON, 1977). Para a dinâmica de análise das entrevistas, seguiu-se a análise do conteúdo do discurso dos sujeitos, onde este forma previamente codificados de forma aleatória por meio do uso de letras do alfabeto brasileiro.

A análise do conteúdo, segundo Oliveira (2003), “[...] consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras que tenham sentido na pesquisa [...]”. Assim, cada entrevista foi analisada individualmente, para a construção da rede sistêmica (MARQUES, 2010). Segundo Marques (2010), a organização de dados em redes sistêmicas, é uma estratégia que facilita a ordenação e a visualização do objeto de estudo, portanto, constituem-se em esquemas montados com unidades de significados que são retirados da fala dos entrevistados, ou seja, do discurso dos sujeitos e pontualmente agrupadas em categorias. Nesta pesquisa, a rede sistêmica configurou-se de acordo com a forma de organização das ideias de Marques (2010), na qual os signos recorrentes nos discursos dos entrevistados foram identificados e agrupados em categorias e subcategorias, em diálogo com as questões de investigação da pesquisa, e ordenados em blocos de análise denominados de blocos I, II e III, como mostra a Figura 01.

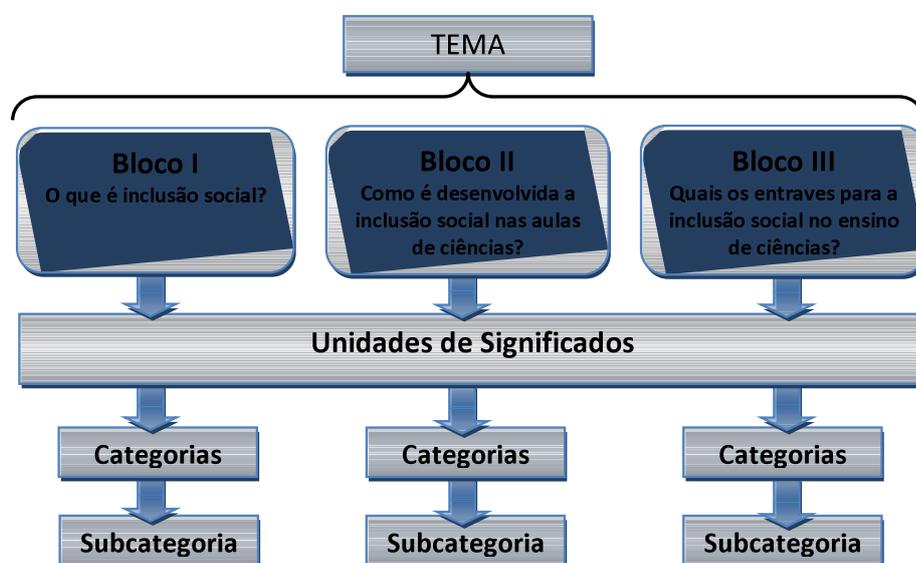


Figura 01: Modelo adaptado de Marques (2010) – Rede Sistêmica para o tratamento dos dados oriundos das entrevistas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na etapa inicial, procurou-se caracterizar o contexto da pesquisa pontuando a cidade, escolas, professores e as condições de acessibilidade das escolas públicas da cidade de Codó – MA do grupo selecionado para objeto de pesquisa, identificando por seguinte a quantidade de alunos com deficiências efetivamente matriculadas no Ensino Regular e os professores que atuam com alunos especiais. A análise de conteúdo será feita para as entrevistas realizadas com estes professores. As escolas pesquisadas e os professores entrevistados foram nomeados sob forma aleatória de codificação, identificados por letras do alfabeto português, por vezes, acompanhados de numeral, assim respeitando a garantia de anonimato dos mesmos.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA CIDADE DE CODÓ – MA

De acordo com IBGE em 2016, a cidade de Codó apresenta uma população de 118.072 habitantes, está localizada na Mesorregião Leste Maranhense, apresenta uma área territorial de 4.364,499 km², dos quais 4.452 km² estão em zona urbana. É a quinta cidade mais populosa do Maranhão que vem, nas últimas décadas, se expandindo em relação à economia e à educação, apresentando 197 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, divididas em zona urbana e rural.

3.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS: CAMPO DE PESQUISA

Com base na pesquisa realizada por Silva (2015), na cidade de Codó existem 13 escolas que ofertam o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Na verificação *in locus* foi possível confirmar o mesmo número de estabelecimentos que ofertam o Ensino Fundamental. Constatou-se que todas essas 13 escolas são planas e apresentam uma infraestrutura constituída por rampas e portas largas, o que proporcionam um fácil acesso por pessoas com deficiência física, além do que 77% destas possuem banheiros adaptados e 15% possuem salas multifuncionais. As salas multifuncionais ou salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituem-se em ambientes presentes no espaço escolar preparadas com recursos humanos e instrumentais direcionados ao atendimento e às necessidades educacionais especiais dos alunos. Estas devem oferecer uma complementação ou

suplementação curricular a fim de contribuir para o progresso dos alunos com deficiências no ensino regular (CARLETO et al., 2013).

Ao se tratar de profissionais capacitados para atuarem com alunos portadores de deficiências, apenas uma escola conta com profissional para atendimento especializado. No que diz respeito às condições de acessibilidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT orienta que um ambiente acessível é aquele que deve ir além dos aspectos infraestruturas (ABNT, 2004). Nas escolas em questão, pode-se verificar que de acordo com os itens avaliados, somente 01 escola segue o padrão de acessibilidade, visto que apresenta tanto os aspectos físicos quanto apoio pedagógico para subsidiar o acesso e a permanência de alunos com deficiências, conforme demonstrado na Tabela 01.

Tabela 01: Quadro Demonstrativos das Condições de Acesso em Relação à Infraestrutura e Recursos Humanos.

Condições de Acessibilidade das Escolas de Ensino Regular (6º ao 9º ano)		
Aspectos Avaliados: Infraestrutura e Recursos Humanos	Presença	Ausência
	Número de Escolas	Número de Escolas
Rampas	13	0
Portas largas	13	0
Escola plana	13	0
Banheiros adaptados	10	3
Salas Multifuncionais	02	11
Profissionais capacitados	01	12

Gallo (2011) fez uma análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e os resultados foram semelhantes aos obtidos nesta pesquisa, onde, das 27 escolas observadas, nenhuma se encontrou em acordo com os itens que levou em consideração em sua pesquisa. Nesse sentido, é importante salientar que não só a cidade de Codó - Maranhão vem enfrentando problemas relacionados às questões de acessibilidade para efetiva inclusão social nas escolas, mas sim, é uma problemática de âmbito global. Segundo



Rodrigues (2008), a preocupação inicial e central deve ser a de remover as barreiras oriundas das condições de acessibilidade.

3.3 TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ENCONTRADAS NAS ESCOLAS

Esta sessão tratará sobre a caracterização de alunos com deficiências na amostra de escolas pesquisadas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). De acordo com INEP (2014), no município de Codó encontram-se efetivamente matriculados no Ensino Fundamental, um total de 32 alunos com deficiências, sendo este valor razoavelmente significativo quando comparado com outros municípios do mesmo estado, tal como Timbiras, com apenas 19 alunos; Matões, com 38 alunos; São Mateus, com 43 alunos; Coroatá, com 85 alunos; Imperatriz, com 213 alunos e São Luís, com 513 alunos. Porém, ao ser efetuado a visitação *in locus*, constatou-se somente 08 alunos em frequência escolar no ano letivo de 2015. Já em relação aos tipos de deficiências, foi possível detectar 04 tipos, como mostra a Tabela 02.

Tabela 02: Tipos e Quantidade de Deficiências encontradas nas Escolas - Campo de Pesquisa

Quantidade de Deficiências encontradas nas Escolas de Ensino Regular		
Escolas	Tipos de Deficiências	Quantidade
C	Dislexia	02
I	Dislexia	01
O	Deficiência Auditiva	01
	Deficiência Mental	02
N	Deficiência Auditiva	01
	Deficiência Física	01
Total		08



Segundo os gestores, o que justifica a inconsistência entre os dados do INEP e os obtidos nas escolas, é o fato, em especial, das condições oferecidas pelas mesmas, ocasionando a desistência e a evasão desses alunos. Além disso, outro aspecto relacionado foi à necessidade de busca de tratamentos médicos que acarretam constantes mudanças de residências para outras cidades. Outro ponto inquietante observando na pesquisa foi a constatação da omissão de informações por parte dos familiares, uma vez que no ato da matrícula, algumas famílias não deixam explícita a deficiência de seus filhos, logo a escola não tem como especificar e/ou caracterizar seu conjunto de alunos para direcionamento de atividades inclusivas, sendo apenas no ato do exercício da docência constatada a necessidade de tratamento especial à alguns alunos.

Nesta ótica, considera-se importante que a família esteja envolvida no processo de inclusão social, uma vez que colaborando com o fornecimento de informações das necessidades específicas de seus filhos para os professores poderiam facilitar o planejamento de atividades bem sucedidas e alcançar efetivamente o objetivo de aprendizagem (MANTOAN, 2003). Deste modo, os professores devem estar em sintonia para que de fato estes ajustes de orientação familiar sejam sanados o mais breve possível, uma vez que este dinamismo deveria ocorrer já no início do ano letivo, por conscientização dos pais da importância de explicitarem as deficiências dos filhos no ato da matrícula, promovendo ações sociais na própria escola.

Além da importância do apoio familiar no processo de inclusão, observou-se que as adaptações do currículo escolar também são importantes no sentido da oferta de escolas inclusivas, uma vez que não cabe em um paradigma tradicional de educação, onde os alunos devem ser vistos como sujeitos construtores do currículo, e não apenas objeto do mesmo, cabendo à escola refletir sobre o papel da educação (FOGLI et al., 2008).

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Nesta sessão buscou-se vislumbrar o perfil dos professores de ciências que realizam o trabalho docente com alunos das escolas pesquisadas em relação à sua formação base, formação específica e estudos na área da Educação Especial e ou Educação Inclusiva. Como somente 04 escolas apresentam alunos com deficiências, tratou-se de trabalhar somente com

os 05 professores de ciências que acompanham esses alunos. As informações foram organizadas na Tabela 03.

Assim, verificou-se que 02 professores de ciências têm formação superior em biologia e matemática, 01 professor formado em letras e 01 professor formado em física, 01 dos professores tem graduação em química e 01 professor em matemática. Quando se refere à formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, foi constatado que nenhum dos 05 professores apresenta alguma formação nesta área. Isso comprova que os professores de ciências mesmo tendo que contemplar as atividades para alunos deficientes não apresentam uma formação apropriada para o saber fazer com essas adversidades, uma vez que uma formação na área Educação Especial ou Educação Inclusiva constitui-se em um dos principais aspectos para o avanço das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Com relação a cursos/estudos em nível de formação continuada na área da Educação Especial, teve-se declarado que 02 professores não apresentam cursos nessa área, 01 professor participou de seminários sobre inclusão promovidos por entidades públicas de ensino, 01 professor tem curso de extensão na área da inclusão. Nesta mesma linha, 02 dos entrevistados declararam ter trabalhos aleatórios executados em ocasiões excepcionais, como por exemplo, trabalhos em associação dos cegos do próprio município.

Tabela 03: Perfil dos professores de Ciências quanto à Formação condizente ao trabalho com alunos especiais.

Perfil dos Professores de Ciências em relação à Formação em Educação Especial				
Código	Formação Superior	Formação em Educação Especial	Cursos na área da Educação Especial	Trabalhos na área da Educação Especial
P₁	Biologia e Matemática	Não	Não	Trabalho na Associação dos Cegos
P₂	Letras	Não	Disciplina na Graduação	Não
P₃	Física	Não	Não	Não
P₄	Biologia e Matemática	Não	Participação em Seminário sobre Inclusão	Apresentação/Música
P₅	Química e Matemática	Não	Curso via Internet/Estado	Não



A partir dos dados obtidos evidenciou-se que nenhum dos professores desta pesquisa tem formação Educação Especial ou Educação Inclusiva, sendo o pouco conhecimento que os mesmos têm sobre inclusão é referente a informações advindas de momentos aligeirados e não preparatórios de fato. Reis et al. (2012) investigando as concepções dos professores de ciências da natureza quanto à formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva também pode obter os mesmos resultados, onde os professores entrevistados declararam não apresentar formação de base e nem de cursos de formação continuada, o que representa um grande problema quando se pretende o avanço das escolas inclusas. Segundo Mantoan (2003), embora a formação não possibilite ao professor total preparo para lidar com alunos especiais, mas poderá norteá-los no caminho a ser percorrido no processo de inclusão.

3.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Os dados provenientes das informações coletadas nas entrevistas com os 05 professores selecionados foram divididos em três blocos de análise, a saber: (i) Bloco I - O que é Inclusão Social? (ii) Bloco II - Como é desenvolvida a Inclusão Social nas aulas de Ciências? e (iii) Bloco III - Quais os entraves para a Inclusão Social na sua práxis docente de Ensino de Ciências?. Estas perguntas-chaves geraram categorias e subcategorias para análise do fenômeno estudado. Segundo Strauss e Corbin (2008) agrupar signos em categorias serve para facilitar a organização dos dados e a interpretação do objeto de estudo. Os questionamentos foram delineados e organizados em forma de uma rede sistêmica, conforme demonstrado na Figura 02.

TEMA	BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Ensino de Ciências e Inclusão Social	I) O que é inclusão social?	No Campo Geral	Direito ao exercício da cidadania Inserção de pessoas excluídas
		No Campo do Ensino	Uma novidade Uma utopia
	II) Como é a dinâmica da inclusão social nas suas aulas de ciências?	Principais Ações	Aulas expositivas e dialogadas Diversificação dos recursos didáticos Planejamento e flexibilidade de conteúdos
		Verificação da Aprendizagem	Avaliação contínua Instrumentos tradicionais
	III) Quais os entraves para a inclusão social na sua práxis de ensino de ciências?	Formação Docente	Formação capacitação profissional
		Infraestrutura Didático/pedagógica	Espaço de ensino Recursos materiais

Figura 02: Rede Sistêmica das Percepções dos Professores de Ciências da Natureza sobre a Inclusão Social.

3.5.1 BLOCO I: O QUE É INCLUSÃO SOCIAL?

Este bloco discute as percepções dos professores de ciências quanto ao entendimento sobre inclusão social. Foram suscitadas duas categorias que discutem o objeto de estudo, a saber: (i) No campo geral e (ii) No campo de ensino.

3.5.1.1 NO CAMPO GERAL

Para esta categoria, foram definidas duas subcategorias nas quais as unidades de significados retiradas dos discursos dos professores, suscitaram informações resultando em: (i) Direito ao exercício da cidadania e (ii) Inserção de pessoas excluídas. Estas são demonstradas na Tabela 04.

Tabela 04: Descrição das Unidades de Significados para a Categoria: No Campo Geral.

1 – O QUE É INCLUSÃO SOCIAL?			
Categoria	Esta categoria buscou evidenciar as percepções dos professores de ciências sobre inclusão social numa visão geral.		
No Campo Geral			
Subcategorias	Unidades de Significados	Quantidade	Citação
Direito ao exercício da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Igualdade ➤ Oportunidade ➤ Direito 	60%	“[...] todas as pessoas tem o mesmo direito, independentemente do seu grau de deficiência [...]” (P ₁).
Inserção de pessoas excluídas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incluir ➤ Diversidade 	40%	“[...] a inclusão é muito importante em alguns exercícios da Lei, principalmente no meio social da educação [...]” (P ₄).

Dos professores entrevistados, 60% destes comentaram sobre questões de direito, onde consideraram que a inclusão social está intimamente relacionada com a garantia de oportunidades iguais para todos, como ilustrado na citação do professor (P₁) presente na Tabela 04. Corroborando com as ideias apresentadas dos professores, Santos et al. (2008) considera que as propostas inclusivas são de certa forma “inquietantes e revolucionárias”, uma vez que elas defendem uma inserção incondicional, baseada no argumento de defesa dos direitos e deveres enquanto cidadãos. Ressalta-se também que a Declaração Universal dos Direitos Humanos também considera que todos os cidadãos têm direito a liberdade, a vida, ao acesso em todos os seguimentos e espaços sociais, principalmente à educação (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Ao se tratar da subcategoria *inserção de pessoas excluídas*, pode-se verificar que 40% dos professores, afirmaram que a inclusão social deve ir além do âmbito educacional, ou seja, em todos os setores da vida das pessoas para atender de fato, os direitos à cidadania, conforme se ilustra com a fala do professor (P₃): “[...] entendo a expressão inclusão social como a inserção de pessoas excluídas do bem-estar social [...]”. A Constituição Federal Nacional enquanto instrumento legal enfatiza que todos, independentemente da dificuldade ou deficiência que possuem, devem estar inserido no meio social não havendo discriminação quanto às limitações (BRASIL, 1988).

3.5.1.2 NO CAMPO DE ENSINO

Esta categoria ressalta as unidades de significados que direcionaram para verificação do entendimento dos professores de ciências quanto ao processo de inclusão social pontualmente no seio escolar. Assim, foram organizadas duas categorias que são: (i) Uma novidade e (ii) Uma utopia, como mostra a Tabela 05.

Tabela 05: Descrição das unidades de significados para a categoria: No Campo de Ensino.

2 – O QUE É INCLUSÃO SOCIAL?			
Categoria	Esta categoria pontua as percepções dos professores de ciências quanto à inclusão social respectivamente na educação.		
No Campo de Ensino			
Subcategorias	Unidades de Significados	Quantidade	Citação
Uma Novidade	➤ Novidades	40%	“[...] para falar a verdade a inclusão social é um fato novo para sociedade, na qual seria incluir essa criança deficiente na turma em que vários vamos supor são perfeitos [...]” (P ₄).
Uma Utopia	➤ Sonho ➤ Projeto ➤ Processo	60%	“[...] a inclusão é a meu ver ainda uma utopia, porque nós professores, a maioria pelo menos, ainda não estamos preparados para incluir [...]” (P ₂).

Para esta categoria, 40% dos professores citaram nos seus discursos que a inclusão é algo “novo”. Logo, foi possível verificar que mesmo se tratando de um assunto bastante discutido atualmente, grande parte dos professores ainda considera o processo de inclusão social como um fato desconhecido ou pouco conhecido para a sociedade e principalmente para a comunidade escolar.

Desta forma, a inclusão ainda está distante da realidade escolar, considerando o discurso destes professores, uma vez que, incluir implica inserir a pessoa deficiente e garantir-lhe direitos, e sabe-se que a inclusão não é tarefa fácil na prática, tornando-se até de certa maneira desafiadora, uma vez que necessita mudar dinâmicas e rotinas sedimentadas dentro do ambiente e da cultura escolar (PELLEGRINELLI, 2004).

Os resultados encontrados nesta seção confirmam o que Reis et al. (2012) afirmou em sua pesquisa, na qual a maior parte dos professores entrevistados também declararam em seus discursos que inclusão é criar condições dentro da escola para que todos possam conviver de forma harmoniosa, construindo conhecimento e desenvolvendo potencialidades, respeitando os limites de cada um.

Com relação à segunda subcategoria “*uma utopia*”, 60% dos professores destacaram que a inclusão é uma ideia perfeita, é um sonho a ser realizado, mas, para que seja realmente concretizado suscita a necessidade de postura diferenciada, como por exemplo, a inserção de projetos e de programas a serem implementados como forma de incentivo formativo à classe docente, o que não vem acontecendo de fato devido a vários fatores. Há autores que dividem a mesma opinião quanto a definição de inclusão como “*utopia*”, tal como Glaat (1998):

“[...] A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A ideia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados”.

Os professores também consideraram a inclusão social como um processo. Sasaki (2003) corrobora com as ideias desses professores, uma vez que salienta que a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade deva-se adaptar para poder fazer o incluir de fato.

3.5.2 BLOCO II: *COMO É A DINÂMICA DA INCLUSÃO SOCIAL NAS SUAS AULAS DE CIÊNCIAS?*

O objetivo deste bloco foi discutir como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem das ciências da natureza para alunos com deficiências. Para isso, foram elaboradas duas categorias analisando as unidades de significados suscitadas: (i) Principais ações e (ii) Verificação da aprendizagem.

3.5.2.1 PRINCIPAIS AÇÕES

Nesta primeira categoria, buscou-se vislumbrar as ações ou medidas que são aplicadas pelos professores de ciências para a implementação da inclusão social nas suas aulas. Assim, foram organizadas três subcategorias: (i) Aulas expositivas e dialogadas, (ii) Diversificação de Recursos Pedagógicos e (iii) Planejamento e flexibilidade de Conteúdos, conforme mostra a Tabela 06.

Tabela 06: Descrição das unidades de significados para a categoria: Principais Ações.

3 – COMO É A DINÂMICA DA INCLUSÃO SOCIAL NAS SUAS AULAS DE CIÊNCIAS?			
Categoria	Para esta categoria buscou-se elucidar as principais ações do processo de ensino aprendizagem das ciências para alunos com deficiências.		
Principais Ações			
Subcategorias	Unidades de Significados	Quantidade	Citação
Aulas expositivas e dialogadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exercícios ➤ Debates 	40%	“[...] faço perguntas, utilizo a questão do diálogo nas minhas aulas de Ciências. [...]” (P ₃).
Diversificação dos recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lúdico ➤ Experimentos 	40%	“[...] a prática, o uso de experimentos proporciona que o aluno vivencie o que está no livro. Então, procuro principalmente nas turmas de 6º ano trabalhar mais o lúdico, o pegar, o fazer [...]” (P ₂).
Planejamento e flexibilidade dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexivo 	20%	“[...] temos que trabalhar com todos os alunos de maneira igualitária. Temos que planejar as nossas aulas de ciências diferenciadas para facilitar o aprendizado dessas crianças que tem deficiência [...]” (P ₁).

No tocante a dinâmica das aulas de ciências, observou-se que 02 dos professores afirmaram que durante o processo pedagógico de ensino de ciências, estes buscam incentivar a comunicação por aulas expositivas, levantando questões problemas, para que os alunos possam interagir em sala de aula, acreditando que assim, podem facilitar a sua aprendizagem. Ao tratar-se do ensino de ciências naturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que as aulas expositivas e dialogadas devem propiciar mecanismos para que os alunos possam investigar, compreender e debater, uma vez que no contexto de aprendizagem essas



informações devem chegar na mesma proporção a todos os alunos (BRASIL, 1997). Segundo Arruda et al. (2006), o uso de experimentos, o lúdico na qual possibilita o pegar, o fazer, o construir, proporciona uma aprendizagem significativa, além de possibilitar a inclusão em sala de aula.

Encontram-se na subcategoria “*diversificação dos recursos pedagógicos*”, 02 dos professores, onde suscitaram que as aulas práticas são consideradas de grande relevância para aprendizagem de ciências para alunos com deficiências. Corroborando com as ideias destes professores, Arruda et al.(2006) afirmam que adotar aulas práticas, permite a estes estudantes a construção e elaboração dos conceitos científicos de forma adequada, além de tornar mais clara a maneira como o conhecimento é gerado e produzido.

Ao se tratar da presença de alunos com deficiências, de acordo com Silva et al. (2014), para que a escola regular atenda a diversidade de alunos é necessário dispor de equipamentos e recursos materiais diferenciados, pois são instrumentos fundamentais para que os alunos com deficiências possam encontrar respostas pedagógicas apropriadas e individualizadas, uma vez que práticas pedagógicas bem escolhidas correspondem a qualidade na educação e privilegiam a diversidade. Neste sentido, o professor (P₅) deixa explícita suas dificuldades ao afirmar que:

“[...] Tento mesclar porque também não posso atrasar todo o conteúdo por causa de um aluno e também não posso acelerar deixando-o para trás. Então, uma vez no mês ou duas vezes no mês procuro passar alguma atividade prática de ciências [...] trago filmes que são coisas que eles têm mais facilidade para compreender o conteúdo”.

Cabe ressaltar que os professores também argumentaram que não é sempre que encontram nas escolas, materiais disponíveis para a realização de atividades diferenciadas, cabendo aos professores construírem recursos se quiserem realizá-las. Assim, constatou-se que os professores tentam diversificar o seu trabalho docente para atender à diversidade, propondo aulas expositivas, uso de práticas experimentais, uso de recursos audiovisuais e também por meio de recursos alternativos. Entretanto, tem-se a necessidade de outros materiais que estejam disponíveis na escola, para que de fato a inclusão seja trabalhada.



Encontra-se também na subcategoria “*planejamento e flexibilidade dos conteúdos*”, 02 dos professores, que suscitaram a importância do planejamento das aulas como subsídio para a prática docente direcionada para alunos com deficiências no ensino regular.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, o professor tem que reconhecer a deficiência do aluno para que de fato a inclusão seja exercida e desta forma cabe ao professor adaptar as suas aulas para atender a necessidade de cada um, como afirma o professor (P₂):

“[...] É necessário que o professor entenda que o aluno é especial, porque se não for detectado que ele tem essa dificuldade o professor vai achar que aquele aluno é rebelde, é indisciplinado, pois a hiperatividade é muita das vezes confundida com a rebeldia e o aluno passa o ano sendo prejudicado porque será avaliado como os demais”.

Para Gomes (2014), é de fundamental importância que o professor repense sua prática e disponha de estratégias de ensino de modo que atenda as necessidades desses alunos, uma vez que em seu planejamento, os mesmos devem antecipar as dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula e promover um ambiente acolhedor e acima de tudo facilitador dos conceitos que se pretende ensinar. Assim, conhecer o aluno que tem deficiência, as suas limitações, é permitir a oportunidade de compreender e possibilitar estratégias significativas para a sua aprendizagem em ciências.

3.5.2.2 VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta categoria buscaram-se as unidades de significados que direcionam a verificação dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de ciências para acompanhamento da aprendizagem de alunos deficientes. Logo, foram organizadas duas subcategorias, tais como: (i) Avaliação contínua e (ii) Instrumentos Tradicionais, como mostra a Tabela 07.

Tabela 07: Descrição das unidades de significados para a categoria: Verificação da Aprendizagem.

4 – COMO É A DINÂMICA DA INCLUSÃO SOCIAL NAS SUAS AULAS DE CIÊNCIAS?			
Categoria	Esta categoria buscou evidenciar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores ciências no trabalho docente para alunos com deficiências no ensino regular.		
Verificação da aprendizagem			
Subcategorias	Unidades de Significados	Quantidade	Citação
Avaliação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualitativa 	40%	“[...] avalio pelos progressos [...] na minha sala tinha um aluno especial que se encontrava com muita dificuldade de pesquisa, às vezes colocava as respostas igual como estava no livro [...] não encaixando com as perguntas, mas agora vejo que ele evoluiu, ele tem mais facilidade [...]” (P ₂).
Instrumentos Tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação ➤ Rendimento 	60%	“[...] procuro realizar trabalhos em grupos com todo mundo junto para que se sintam mais a vontade e também trabalhos individuais para diagnosticar o rendimento individualmente [...] (P ₁)”.

Neste contexto, 02 dos professores suscitaram que uma avaliação baseada pelos progressos dos alunos é muito importante, uma vez possibilita compreender a dificuldade do aluno e trabalhar em cima dessas limitações, tal como menciona o professor (P₄) em sua fala:

“[...] Vou trabalhando a deficiência de cada um dentro da sua necessidade na disciplina e tento incluir socialmente na sala de aula. É a única forma que encontrei para trabalhar com eles já que não tem treinamento capacitável para isso”.

No que diz respeito ao ato de avaliar, Luckesi (2006) afirma que a avaliação não é resumida somente em provas realizadas ao final de uma unidade, mas sim, é uma ação diária, onde o professor verifica seus objetivos. Reis et al. (2012), também argumentam que quando tem-se a presença de alunos com deficiências em sala de aula, o professor tem que ter o conhecimento das limitações dos alunos, uma vez que no contexto da educação inclusiva, o professor precisa ser ainda mais reflexivo e preparado para uma nova realidade, que é lidar com as diferenças e singularidades de cada um.



Na subcategoria “*Instrumentos Tradicionais*”, pode-se verificar que os professores fazem o uso de métodos convencionais para a verificação da aprendizagem em ciências da natureza com os alunos portadores de deficiências, onde 03 destes destacaram a implementação de trabalhos em grupos e/ou trabalhos individuais, bem como o artifício de provas orais, tal como menciona o professor (P₃):

“[...] A primeira vez que fiz a prova escrita observei logo as dificuldades, então descartei a possibilidade, no entanto comecei a observar que eles se expressavam melhor fazendo oralmente, tanto provas quanto trabalhos”.

Esta linha de avaliação, de acordo com uma boa parte dos professores estimula o aluno a participar das discussões em grupo que acontecem em sala de aula, assim como, as atividades individuais são relevantes para mensurar o rendimento e o nível de aprendizagem dos mesmos.

3.5.3 BLOCO III: QUAIS OS ENTRAVES PARA A INCLUSÃO SOCIAL NA SUA PRÁXIS DE ENSINO DE CIÊNCIAS?

O objetivo deste bloco foi evidenciar as principais dificuldades dos professores quanto à implementação do processo de inclusão social no exercício da docência enquanto professores de ciências nas escolas públicas que ofertam ensino regular da cidade. Logo, foram criadas duas categorias que se referem a: (i) Formação Docente e (ii) Infraestrutura Didático / Pedagógico.

3.5.3.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Esta categoria salientou as unidades de significados que direcionam para a formação específica do professor para o acompanhamento adequado dos alunos com deficiências nas classes de ensino regular. Desta forma, os dados suscitaram para uma única subcategoria que foi: Formação e/ou capacitação profissional, conforme mostra a Tabela 08.

Tabela 8. Descrição das Unidades de Significados para a Categoria: Formação Docente.

5 – QUAIS OS ENTRAVES PARA A INCLUSÃO SOCIAL NA SUA PRÁXIS DE ENSINO DE CIÊNCIAS?				
Categoria	Nesta categoria procurou-se discutir as percepções dos professores entrevistados quanto aos entraves para a inclusão social nas aulas de ciências.			
Formação Docente				
Subcategorias	Unidades Significados	de	Quantidade	Citação
Formação e/ou Capacitação Profissional	Dificuldade + mero ouvinte + exclusão		100%	“[...] nós temos que ter conhecimento... uma formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, pois no momento que não temos, sentimos dificuldades para lidar com alunos com deficiências nas classes de Ensino Regular [...]” (P ₃).

Os professores consideraram a formação como um dos principais entraves para o processo de inclusão social. Para eles, a formação na área da educação especial e /ou educação inclusiva é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho docente, pois possibilita um preparo para acompanhar os alunos com deficiências no ensino regular, tal como afirma o professor (P₂):

“[...] Se não houver a formação irei inserir aquele aluno na sala de aula, na qual ficará como um mero ouvinte, deslocado, sem ter uma logística que possa vir a atendê-lo”.

Para Mantoan (2003), a inclusão social não cabe dentro de moldes de educação tradicional, pois é uma vertente de ensino que requer um *design* diferenciado, onde a formação apropriada do professor proporciona a criação de um ambiente que contemple ações específicas, porém igualitárias. Deste modo, os professores ressaltaram que para lidar com as adversidades no ensino, a formação deve ser bem sólida e humana, conforme menciona o professor (P₃):

“[...] O professor tem que estar atualizado, não só na sua área específica, mas sim, uma formação humana, afinal de contas, trabalhamos com pessoas, na maioria das vezes fazemos o papel de psicólogos ou até mesmo, de pai para o aluno. Então, a formação tem que ser bem sólida para lhe dá com essas situações diariamente”.



Com base na Declaração de Salamanca, uma preparação apropriada de todos os educadores constitui-se em um dos aspectos fundamentais para o progresso das escolas inclusivas (BRASIL, 1994). Os professores comentaram sobre a necessidade de ter a oferta de cursos e/ou especializações na área da inclusão, na perspectiva de formação continuadas, mas que na cidade de Codó-MA ainda não tem. Salientaram também que os profissionais recém-formados apresentam certo conhecimento sobre inclusão por terem o contato em disciplina nos cursos de formação de professores (quando estes tem!), embora este preparo seja “raso”, mas já proporciona um diferencial em sala de aula. Entretanto, os que lecionam há muito tempo não tem esse conhecimento, o que dificulta esse processo.

Observou-se que os professores almejam por uma solução, porque a inclusão está sendo realizada sem assistência. Os resultados se mostram coerentes com aos que Reis et al. (2012) obtiveram, onde os sujeitos declararam ter dificuldades na prática docente, principalmente ao se tratar da falta de um curso preparatório, uma formação adequada para trabalhar com esses alunos.

3.5.3.2 INFRAESTRUTURA: DIDÁTICO / PEDAGÓGICO

Para esta etapa buscou-se categorizar as dificuldades enfrentadas pelos professores de ciências para o desenvolvimento de práticas inclusivas no tocante aspecto de infraestrutura/didático-pedagógico. Logo, foram organizadas duas subcategorias, que são: (i) Espaços de ensino e (ii) Recursos materiais, conforme mostra a Tabela 09.

Tabela 09: Descrição das unidades de significados para a categoria: Infraestrutura: Didático/Pedagógico.

6 – QUAIS OS ENTRAVES PARA A INCLUSÃO SOCIAL NA SUA PRÁXIS DE ENSINO DE CIÊNCIAS?			
Categoria	Para esta categoria buscou-se identificar as dificuldades dos professores de ciências quanto à infraestrutura das escolas e os aspectos didático-pedagógicos.		
Infraestrutura: Didático / Pedagógico			
Subcategorias	Unidades de Significados	Quantidade	Citação
Espaços de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acessível ➤ Estrutura 	40%	“[...] sempre bato nessa tecla, a “estrutura”. Salas de aula que comporte um número menor de alunos [...] salas lotadas não tem aprendizado tem quantidade mais a qualidade fica zero [...]” (P ₄).
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experimentos ➤ Lúdico ➤ Indispensáveis 	60%	“[...] a falta de recursos materiais dificulta a realização de uma aula diferenciada, pois você precisa de material, de logística, de apoio e o sistema ti oprime por isso” (P ₂).

Além dos aspectos relacionados à falta de uma formação específica na área da educação especial ou educação inclusiva, pode-se observar que outra dificuldade apresentada pelos professores está relacionada à quantidade de alunos por sala de aula, ou seja, os *espaços de ensino*, citado por 02 dos professores da pesquisa. Para a Resolução CNE/CEB, n.02/2011 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, devendo às escolas se organizarem para o atendimento de alunos com deficiências, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Entretanto, mesmo por exigência da lei, verificou-se *in locus* que as barreiras para a inclusão social vão desde as condições de acomodações e receptividade desses alunos nas escolas regulares, até a formação profissional dos professores. Portanto, é um problema que precisa ser discutido e levado em consideração, uma vez que se pretende alcançar a plena inclusão social nos sistemas públicos de ensino.

A subcategoria “*Recursos Materiais*” foi representada pela maior parte dos professores, ou seja, 04 destes comentam sobre os problemas relacionados a falta de recursos materiais nas escolas que também influenciam profundamente no processo de inclusão,



causando bastante desmotivação nos professores, uma vez que como argumentado pelo professor (P₂) a falta de logística e apoio da escola impossibilitam a realização de atividades diferenciadas, o que conduz aos professores proverem-se de materiais alternativos quando necessário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa foi possível verificar a realidade atual das práticas educacionais inclusivas das escolas da cidade de Codó-Maranhão, começando pelos aspectos de acessibilidade, onde ficou evidente que as escolas pesquisadas ainda não apresentam as adaptações necessárias para a efetiva inclusão social dos alunos com deficiências. Pela caracterização dos espaços de ensino de uma maneira geral, percebeu-se que os problemas relacionados à inclusão referem-se principalmente a falta de recursos materiais e de profissionais que atendam efetivamente um número significativo destes alunos.

Evidenciou-se que o apoio familiar é presente neste processo inclusivo, ressaltando que este tem um importante papel na vida da pessoa que é deficiente, sendo de fundamental importância que todos ligados à educação, estejam envolvidos com a inclusão, e assim, educadores e a família, busquem promover parcerias que visem estratégias na solução destas questões de acessibilidade, rompendo com as barreiras atitudinais, burocráticas e de informação.

Os dados revelaram que a falta de uma formação de professores de ciências na área da educação especial e ou educação inclusiva, é um dos maiores entraves para o processo da inclusão social. Portanto, é relevante salientar a importância de discussões, reflexões e de posicionamentos comprometidos com o acesso de todos no ambiente escolar, mas para que essa demanda seja realmente atendida é necessária uma formação permanente que precisa ser assegurada aos profissionais da educação, com a inserção nos cursos de licenciaturas e expansão da oferta de cursos de formação/especialização pelas instituições formadoras.

Esta formação deve ser contínua e permanente, preparando os professores para que possam desenvolver práticas pedagógicas de ciências naturais eficazes e apropriadas para lidar com as adversidades, assegurando a evolução dos alunos no ensino regular. É necessário



que a escola em parceria com as entidades de governo assegurem recursos que auxiliem o professor de ciências na sua prática escolar diária e ao se tratar de casos infrequentes de alunos com deficiências graves, que os professores possam contar com profissionais especialistas na própria escola, otimizando o ambiente das salas multifuncionais.

Constatou-se que as adaptações do currículo escolar também são necessárias para criar condições de permanência desses alunos nas escolas, uma vez que promover a inclusão requer, sobretudo, uma quebra de paradigmas e reformulação do sistema de ensino para que assim seja possível atender e garantir a permanência de toda a demanda.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ana Maria; BANQUINHO, Fátima Tereza; BUENO, Shirley Neves. **Ciências no Ensino Fundamental**. p. 117-210, 2006. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/docPub/05_ciencia_174.pdf>. Acesso em: 11 de Mar. 2015.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050 de 31 de maio de 2004**. 2ª Edição; Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, 34 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CBE/CEB nº 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 07 de Jul. 2015.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina. Et. al. O uso de entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas. P. 187 - 199, janeiro/junho 2008.



CARLETO, Eliane Aparecida; SOUSA Ivete Cristina. et. al. Sala de Recursos Multifuncionais. Inclusão ou Exclusão Escolar? **Revista História e Diversidade**, v.2, nº1, p.129 – 154. 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 2 ed. Ijuí:Unijuí, 2002. 440p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br > Acesso em: 07 de fev. 2015

FOGLI, Bianca Fátima; FILHO, Lucindo Ferreira, OLIVEIRA, Margareth Maria. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Cultura, Políticas e Práticas**. São Paulo, 2008. P. 107 – 121.

GALLO, Emanuela Gerutti; ORSO, Kelen Daiane; FIÓRO, Franciane Barbieri. Análise da Acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, São Paulo. P. 201-207.2011.

GOMES, Paulo; BASSO, Sabrina. O Ensino de Biologia mediado por Libras: Perspectivas de Licenciandos em Ciências Biológicas. **Trilhas Pedagógicas**, Botucatu, v. 4, n. 4, p. 40 – 63, Ago. 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 15 de Jul. 2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_maranhao.pdf>. Acesso em: 15 de Jul. 2015.

LIPPE, Eliza Mácia Oliveira; CAMARGO, Eder Pires de. O Ensino de Ciências e seus Desafios para a Inclusão: o papel do professor especialista. In: NARDI, R. (Org). **Ensino de Ciências e Matemática, I: temas sobre a formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2009.p. 134 – 143.

LOVATTO, Ricardo Blattes. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. 343p. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

LUCKESI, C. C. (2006). **Avaliações da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU.



MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2, 2004, Bauru. A Pesquisa Qualitativa em Debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. P. 10.

MARQUES, Clara Virginia. **Perfil dos Cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil.** São Carlos: SP, 2010. 291p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia Departamento de Química, São Carlos, 2010.

MACHADO, Andressa de Oliveira. **PCN's para Educação de Alunos com necessidades Especiais.** Revista iTEC, v.2, n. 2, p. 39-44, Jul.2011.

MANTOAN, Maria. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PELLEGRINELLI, Maria. **Exercício do Respeito.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

REIS, Isilene dos Santos; SILVA, Lucicléia Pereira. O ensino de ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves. **Revista do EDICC**, Concórdia/PA, v. 1, p. 1 – 10, Out/2012.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Edc. Esp**, Brasília, v. 4, nº 1, p. 33-40, Jan/Jun. 2008.

SILVA, Franciane da Silva. **Análise panorâmica das práticas avaliativas utilizadas pelos professores de ciências da natureza do Ensino Fundamental no Município de Codó-MA.** Codó: MA, 2015. 39p. TCC – Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade Federal do Maranhão.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Cultura, Políticas e Práticas.** São Paulo, 2008.

SASSAKE, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 5ª Edição, 2003.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para Aprender.** Porto Alegre: Artemed, 2009.

SILVA, Tatiane; FRIEDERICHS, Myrna. et. al. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, São Cristóvão, v.13, n. 1, p. 32-47, 2014.



STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

VLADO, Educação. **Orientações Gerais: Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 1º Edição, 2015.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educacional Research**, 47: 245-265, 1977.

*Recebido em junho de 2016
Aprovado em setembro de 2016*



FILME-VIDA: DISPOSITIVO PARA PENSAR INTEGRAÇÃO E ALTERNÂNCIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016255>

Sandra Albuquerque Reis Fachinello – IFSC São José

RESUMO

O presente texto contempla o relato de experiência docente como professora de Arte no Curso Técnico em Vestuário na modalidade Integrado – PROEJA-CERTIFIC. O Curso é oferecido no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Jaraguá do Sul, aliando a formação profissional em vestuário ao ensino básico de nível médio; possibilitando a Certificação de Saberes Profissionais pelo processo CERTIFIC e o Reconhecimento de Saberes Escolares. O relato objetiva apresentar e discutir a experiência a ação docente em Arte no Componente Curricular de Linguagens e suas tecnologias, em parceria com outros 3 professores (Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês), com a constituição de dispositivos para “corporificar” o tempo social (horas complementares e alternância), aliando pesquisa e extensão como forma de integrar conhecimentos profissional e ensino básico de nível médio, no campo das linguagens. O dispositivo aqui tratado foi um filme-vida, o qual foi planejado, executado e apresentado (14º Didascálico - Mostra de Arte e Cultura – IFSC; realizado de 21 a 25/09/2015 nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Florianópolis). Como considerações finais pensa-se a pesquisa e extensão em Linguagens, pelo viés do dispositivo do filme, uma forma viável de pensar o tempo social em cursos de PROEJA-CERTIFIC..

PALAVRAS-CHAVES: Tempo social, integração, arte.

ABSTRACT

This This text provides an account of teaching experience as an art teacher in the Technical Course in Clothing in Integrated mode - PROEJA-CERTIFIC. The course is offered at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) of Jaraguá do Sul, combining training in the basic education of mid-level clothing; enabling Knowledge Certification Professionals by CERTIFIC and Recognition of School Knowledge process. The experience includes the teaching activities in Arts in Component Curricular languages and technologies, in partnership with other 3 teachers (Portuguese, Spanish and English) with the creation of devices to "embody" social time (additional hours and alternating), combining research and extension as a way to integrate professional knowledge and basic education of middle level in the field of languages. The device hereof was a movie-life, which was planned, executed and presented (14 ° Didascálico - Exhibition of Art and Culture - IFSC, held from 21 to 09.25.2015 on the premises of the Federal Institute of Education, Science and technology of Santa Catarina - Florianópolis Campus).

KEYWORDS: Social time, integration, art.



1 INTRODUÇÃO

Início este relato de experiência docente enfatizando o que entendo por experiência o que, mesmo brevemente, direciona o texto. É como Jorge Larrosa trata da experiência, de forma apaixonante para mim, e sua intrínseca relação com a educação que converso; a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2002:21). Sou tocada e me permito, pelo que acontece, pelo que vivo e desenvolvo. Trabalhar com a Educação e a Arte é gratificante na formação constante como professora e estudiosa da arte e ensino.

Depois de trabalhar por 18 anos como professora de Arte em diferentes níveis e redes de ensino, “entrei” no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) em 2015. Uma rede de ensino que na sua estrutura de funcionamento permite ao professor ter “o tão precioso tempo de pesquisa e planejamento”. Hoje o IFSC possui 22 Câmpus no estado de Santa Catarina. Cada Câmpus com diferentes ofertas de curso, dependendo das demandas da região onde está instalado. Em Jaraguá do Sul, meu Câmpus de entrada do IFSC, trabalhei com os Cursos Técnicos em Química e em Vestuário; o de Química integrado ao Ensino Médio, com oferta padrão, enquanto o de Vestuário, também integrado ao Ensino Médio, mas com oferta em PROEJA-CERTIFIC. Neste último curso que o relato se desenvolve; jovens e adultos (com no mínimo 18 anos completos) que, já estando – em sua maioria – no mercado de trabalho, buscam ampliar sua formação aliada à qualificação em uma das áreas de trabalho da região, o Vestuário.

Neste curso, os egressos são técnicos em Vestuário, sendo o diploma também de formação ao Ensino Médio. As disciplinas que compõem a grade curricular contemplam a formação técnica e a educação básica (nível médio), em um currículo integrado e buscando a integração entre as áreas. A trajetória é flexibilizada, sendo a escolha das disciplinas pensadas para atender as demandas dos estudantes, buscando assim a permanência e êxito. Cada curso, seguindo a legislação, apresenta particularidades na trajetória curricular.

A grade é composta por Componentes Curriculares, um deles é o de Linguagens e suas tecnologias; composta pelas áreas de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Arte. Neste componente desenvolveram-se dispositivos para pensar o que se intitula como tempo-social. O tempo de aprendizagem não é apenas o na escola, contempla o tempo escola e o tempo



extra-escola, aquele que vêm do/no trabalho, nas vivências de cada estudante trabalhador. O dispositivo que se apresenta é o Filme-vida: História em cores – fios da vida, desenvolvido com a metodologia proposta pelo Projeto Inventar com a Diferença (Universidade Federal Fluminense).

Conclui-se que o filme desenvolvido como dispositivo engendra a pesquisa e a extensão como parte indissociável do ensino, neste caso o ensino de/com/da arte aliada às linguagens e a formação técnica em Vestuário; configurando-se uma Ação de Extensão. A proposta foi apresentada no 14º Didascálico – Mostra de Cultura e Arte do IFSC, em dezembro de 2015.

1. REFERENCIAL BASE

Neste item apresentam-se termos que constituem o dia-a-dia do PROEJA-CERTIFIC, curso Técnico em Vestuário. Entender os termos torna possível compreender o percurso desenvolvido e a metodologia docente desenvolvida.

2.1 PROEJA-CERTIFIC

O PROEJA e o CERTIFIC são duas propostas de política pública que buscam a permanência e êxito na Educação de Jovens e Adultos. Não vamos alongar em detalhes, mas para compreensão básica: a) o PROEJA corresponde ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e b) o CERTIFIC é a Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, parte da Rede CERTIFIC.

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social que se institui através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em cooperação com as instituições/organizações que a constituem. (BRASIL, 2010)

Esta rede de certificação fundamentalmente está



voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. (BRASIL, 2010)

Como base legal, o CERTIFIC

atende ao que prevê o Art. 41 da Lei No 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE/CEB 16/99 do Conselho Nacional de Educação, o Parecer n. 40/2004 do Conselho Nacional de Educação o § 2º do Art. 2º da Lei no 11.892 de 28 de dezembro de 2008 e a Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009. (BRASIL, 2010)

Na prática funciona da seguinte maneira:

O trabalhador interessado em ter seus saberes profissionais reconhecidos formalmente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego deverá identificar o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia ou Instituição Acreditada mais próximo que ofereça o Programa Interinstitucional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programa CERTIFIC que contemple seu setor de atuação profissional (Ex. Construção Civil). Em seguida o trabalhador deverá inscrever-se, mediante edital público, para participar do processo de reconhecimento de saberes e se necessário for de complementação de formação profissional através de Cursos de Formação Inicial e Continuada. Essas duas etapas ou apenas a primeira – reconhecimento de saberes – dará ao trabalhador o direito de receber memorial descritivo do conjunto avaliativo ao qual submeteu-se, e se este contemplou todos os quesitos previstos na profissão/ocupação a qual se inscreveu (Ex. Carpinteiro) o trabalhador terá sua Certificação Profissional. (BRASIL, 2010)

Já o PROEJA, segundo o Documento Base do PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA (http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf),



pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, **que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.** A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. (BRASIL, 2006) (grifo do presente relato)

Para tanto defende-se, neste mesmo documento que

o PROEJA tem como perspectiva a proposta de **integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante.** Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros. (BRASIL, 2006) (grifo do presente relato)

O Documento Base ainda destaca a característica inovadora que as redes federais de ensino médio tem apresentado, possibilitando propostas que buscam a formação integral.

O atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento. A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final **uma formação essencialmente integral.** (BRASIL, 2006) (grifo do presente relato)

O PROEJA, conforme evidenciado no Documento Base, pensa os saberes interconectados na experiência de vida, no conhecimento profissional construído na prática,



na vida; desta forma sendo um programa que necessita de um currículo pensado de forma integrada, entre educação básica, profissional e experiências de vida.

Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. Portanto, **o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina**, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades.

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>
BRASIL, 2006) (grifo do presente relato)

O Documento Base do PROEJA, finaliza seu texto apontando caminhos necessários para o êxito do programa.

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são: a) A **integração curricular** visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A **valorização dos diferentes saberes** no processo educativo; d) A **compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação** dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola **vinculada à realidade** dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) **O trabalho como princípio educativo** (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24). (BRASIL, 2006) (grifo do presente relato)

Partindo destes pontos e com base na legislação que atende o CERTIFIC e o PROEJA, o IFSC, criou em 2013 a Comissão de Integração dos Programas Sociais do IFSC – CIPS e elencou elementos que são a base para pensar ações de PROEJA. Vale destacar que o IFSC é pioneiro em um programa que integra estas duas políticas públicas: PROEJA-CERTIFIC.

2.2 ELEMENTOS: TEMPO-SOCIAL, ALTERNÂNCIA, INTEGRAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

Os elementos são: Integração de ações entre os programas Sociais, Busca Ativa e Ingresso inclusivo, Reconhecimento de Saberes Escolares, Reconhecimento de saberes Profissionais, Tempo Social: Horas complementares e Formação em Trabalho (Regime de alternância), Integração Curricular, Coletivos docente e discente (Planejamento coletivo docente; formação em trabalho; rede de apoio discente), Acompanhamento de alunos e Espaço EJA (NEIPS).

Quadro 1 - Breve detalhamento dos Elementos PROEJA-CERTIFIC

Elementos	No que se constitui na prática
Integração de ações entre os programas Sociais	Trabalho articulado fortemente entre os programas, pois o público é o mesmo. Parceria entre coordenações em todos os momentos: busca ativa, inscrição, matrícula, acolhimento, projetos de curso, atividades extra-curriculares,...
Busca Ativa e Ingresso inclusivo	A busca ativa é o conhecimento de possível demanda, seja para novos cursos como para cursos já em oferta. É estar perto e conhecer este público. O ingresso inclusivo é considerar as dificuldades de acesso a documentação, ao edital e burocracia do sistema, é acompanhar, orientar e auxiliar – de perto.
Reconhecimento de Saberes Escolares	Processo de RSE – Possibilidade de reconhecer saberes formais escolares a qualquer tempo, conforme orientação legal e institucional.
Reconhecimento de Saberes Profissionais	Processo CERTIFIC - Possibilidade de reconhecer saberes formais profissionais a qualquer tempo, conforme orientação legal e institucional. Via processo de certificação.
Tempo Social: Horas complementares e Formação em Trabalho (Regime de alternância)	Tempo para além da escola. Tempo complexo que envolve todas as vivências dos estudantes-trabalhadores, no trabalho, em casa, na rua, em trânsito,... Organizado em Horas Complementares (atividades que não envolvem o tempo-trabalho) e Regime de Alternância (envolve o tempo-trabalho, no ambiente de trabalho)
Integração Curricular	Currículo pensado de forma articulada pela integração de saberes, competências e habilidades. Indicado no Documento Base do PROEJA.
Coletivos docente e discente (Planejamento coletivo docente; formação em trabalho; rede de apoio discente)	Para pensar o PROEJA-CERTIFIC é necessário a corporificação de um grupo, um grupo de trabalho coletivo e com objetivos comuns bem definidos.

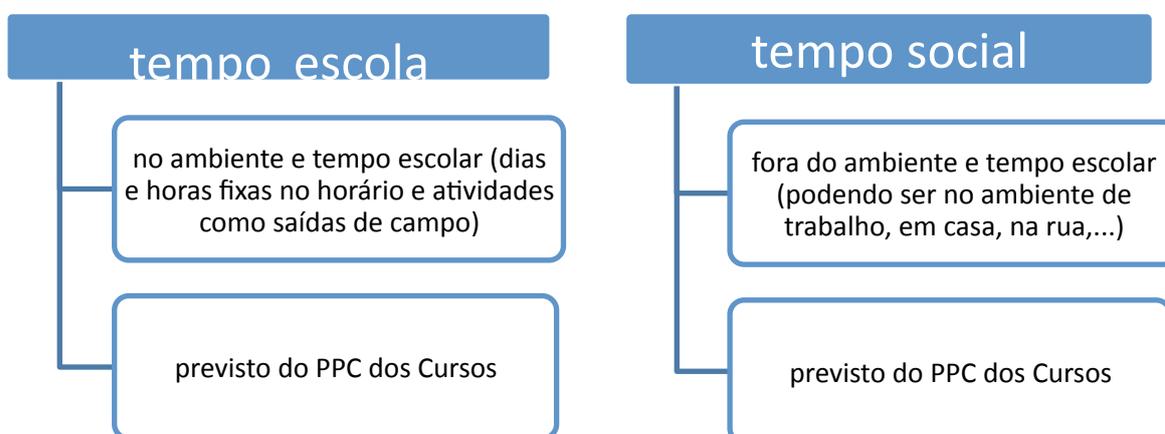
Acompanhamento de alunos	Ponto vital de todo processo. Na figura do articulador (pessoa que conhece todo processo e acompanha os trâmites administrativos de cada aluno) concentra-se uma importância ímpar. Ele conhece/acompanha/orienta cada aluno, cada caso, cada motivo e cria a ponte entre os docentes e discentes, quando necessário; além de articular os docentes entre si também.
Espaço EJA (NEIPS)	Um centro de conexão geral, como um “QG”. Físico ou não, melhor se sim, concentra documentos, planejamento, informações, possibilidade de conversa informal, de acolhimento e acompanhamento. Um grande diferencial para a EJA.

Fonte: elaboração deste texto.

Dos elementos listados destaco os que tangem diretamente o foco do presente relato, a criação do Filme-Vida: tempo-social, alternância, integração e flexibilização.

Tempo Social e alternância

Figura 1 – Tempo-escola e tempo-social



Fonte: elaboração deste texto.



Para iniciar a ideia de compreender os tempos aqui pensados, iniciamos entendendo o tempo-escola, o qual pensa atividades desenvolvidas no ambiente e tempo escolar. Proposições de pesquisa com os Componentes Curriculares em projetos que buscam integração das disciplinas/Componentes Curriculares das áreas básicas/propedêuticas e das áreas técnicas/profissionais, ambas com a profissão de formação como fonte inspiradora de conexão. Saídas de campo, contemplando o tempo-escola também aqui se enquadram. (FACHINELLO, 2015)

O tempo-social compõe atividades planejadas e orientadas pela equipe de professores articulando e aprofundando os conteúdos entre os tempos, sendo estas atividades desenvolvidas fora do ambiente e tempo escolar. Estas atividades podem estar vinculadas com atividades complementares ou de alternância. (FACHINELLO, 2015)

As atividades complementares compõem cada Componente Curricular, mas acontecem fora do tempo-escola e vinculam os conhecimentos técnicos ou propedêuticos com o cotidiano do estudante e sua profissão de formação técnica. Já as atividades de alternância, que também acontecem fora do tempo-escola, vinculam diretamente as áreas com/no ambiente de trabalho, no exercício da profissão no local de trabalho específico da formação, numa Integração de Saberes com a vida e possibilitando a transformação do estudante-trabalhador. (FACHINELLO, 2015)

A alternância como conceitualmente surgiu na França, em ambiente rural, não se articula com a prática urbana na sua organização de tempos e espaços. Assim a CIPIS pensou a alternância para o meio urbano numa organização de Regime de Alternância, mantendo as questões que vinculam ao ambiente e exercício do trabalho, porém com outra configuração de tempo, mas sequencial e menos concentrada como no campo. Assim configura-se como uma

proposição didática/pedagógica de ação docente-discente ao pensar o trabalho/emprego compreendido como trabalho/vida, que nos constitui como seres de uma sociedade de camadas vidas. São propostas de cruzamento de olhares que fogem – por necessidade e desejo - aos padrões; configurando-se um espaço/tempo de construção. (FACHINELLO, 2015)

Resumidamente são atividades desenvolvidas no ambiente e tempo de trabalho que somam-se, misturam-se, complementam as horas do tempo-escola, construindo um



emaranhado de conhecimento que se vinculam na natureza da formação do estudante-trabalhador de forma integral, sem desconsiderar o aprendizado da experiência, da vivência no/com trabalho.

Flexibilização e Integração

Flexibilização é uma possibilidade de tornar a trajetória do estudante trabalhador mais viável, pois se trata da construção – coletiva e integrada - de um itinerário personalizado, atendendo às necessidades de cada aluno. Sabe-se que o tempo de permanência, no espaço da escola, por vezes longo, é quase sempre um limitador e, por que não dizer, impeditivo da retomada dos estudos. Possibilitar a organização da semana de trabalho e estudo (horário) é uma forma de auxiliar na permanência dos estudantes.

Esse processo de organizar quais componentes curriculares e quais dias comporão o semestre não é uma tarefa simples. Ela envolve a necessidade de discutir quais componentes curriculares (entre os técnicos e os da cultura geral) precisam (por questão de conhecimento prévio) ser concluídas antes de outras, ou quais desses componentes são interessantes de serem cursados no mesmo semestre, para dinamizá-lo, pressupondo-se a integração curricular. Mas cada caso (aluno) é uma construção, e se faz necessário um momento de acolhimento muito bem desenvolvido, com amplo debate entre docentes e técnicos que atuam/atuarão no PROEJA, na modalidade CERTIFIC.

Esse papel de orientação pode/deve envolver o articulador, o coordenador do NEIPS, o núcleo pedagógico e, notadamente, os professores e os técnicos do curso. A Integração entre saberes da cultura geral, da área técnica e a prática da profissão compõem uma aliança nessa construção, pois mapeiam as articulações possíveis e necessárias, colaborando no desenvolvimento de atividades que otimizam o precioso tempo ao qual se dedicam durante sua formação.

A integração pode ser compreendida com dois focos; o primeiro como integração curricular e o segundo como integração dos conteúdos das áreas técnicas e do ensino básico. Ambas são importantes.



O que é Integrar?

É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]

(CIAVATTA, 2005, p.84; apud SILVA, 2014:11).

A defesa de um currículo integrado envolve a discussão profunda de base para o compreensão do que se entende por integrado e, também, de propostas possíveis em projetos de integração. Que integre ele+conteúdoS+escola+sociedade+olhar possibilitador de transformação deste frente a si e dele frente ao mundo, uma postura de ação que

assume o desafio de união entre as áreas de formação básica e as áreas de formação técnica. As básicas permeiam o conhecimento que nasce na academia, numa leitura e construção do homem em pesquisa do mundo, com objetivo de construir conhecimento e participar da formação do cidadão mais autônomo e capaz de transformar a si e o seu meio, como ser trabalhador. De forma a ser um complexo de estudo, visando à formação integral, considerando individualidades e particularidades, mas exigindo uma postura “autoral”, abandonando a postura passiva de receptor de conhecimento, como Cisneros (2013) apresenta.

Uma integração que amplia para conexão, contaminação ou mesmo os termos já conhecidos de inter/pluri/transdisciplinaridade. Arrisco aqui a explicação de algo que é tão fluído e complexo que poderei, nessa tentativa, incorrer em apêndices e atalhos. Peço a delicadeza da crítica, com salpicadas de um olhar de ângulo específico, de “educador” na busca “de um” caminho docente para o público *da* EJA. (FACHINELLO, 2015)

A integração também paira no compromisso dos participantes docentes, como bem menciona Silva (2014)

Havia, como bem mostrou Frigotto (2005, p.77), “uma travessia complexa e contraditória a fazer”. Nesta “travessia”, era necessário, segundo esse autor, romper com a pedagogia das competências, apostar na “mudança no interior da organização escolar”, com estímulo à formação dos educadores e à melhoria de suas condições de trabalho, criando condições para mudanças na concepção curricular e prática



pedagógica. De acordo com Frigotto (2005), para que as mudanças ocorressem era preciso o engajamento dos próprios educadores, construindo eles mesmos a concepção e a prática educativa contra-hegemônicas. Do contrário, segundo ele, qualquer proposta perderia sua viabilidade. (SILVA, 2014:16).

O que se diz com isso que integração pressupõe planejamento coletivo, pensado no e para o coletivo de docentes e discentes. A partilha de ideias, de temas, de avaliação do já vivido, de melhorias e de acertos para serem revisitados. Pensando os momentos, mas sem perder a totalidade da formação integral do estudante-trabalhador. Assim são sugeridos os seguintes pressupostos para pensar a integração:

- Partir da realidade escolar e dos diversos sujeitos que a conformam;
 - Considerar os objetivos estratégicos da escola, definidos no PPP;
 - Envolver os diferentes segmentos que fazem parte da escola;
 - Definir a metodologia a ser utilizada;
 - Ser realizado com base em um cronograma e em etapas com terminalidade definidas;
 - Ser sistemático, rotineiro e permanente;
 - Estar aberto a alterações, avaliações e ajustes;
 - Deixar claras as diferentes responsabilidades;
 - Ser cumprido por todos os atores envolvidos.
- (SILVA, 2014:16).

2.3 DISPOSITIVO

Em um dos tantos encontros com colegas que acabam rendendo inspiração para pensar as propostas que desenvolvo em sala, tive contato com o texto de Giorgio Agamben no qual apresenta um ensaio, fruto de conferência desenvolvida no Brasil em 2005 na Universidade Federal de Santa Catarina. Neste ensaio trata do dispositivo como um termo técnico essencial do pensamento de Foucault. Não vejo que os dispositivos pensados para ação docente em Linguagens tenham relação direta, mas tocam de algum modo essa cumplicidade com o sujeito. “Os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito”(AGAMBEN, 2005:13). Segue relacionando mais amplamente com “referência a uma *oikonomia*, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de



instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2005:13).

Sim, um grupo de professores, buscando corporificar o tempo-social, criou “dispositivos de controle”. Porém aqui precisam ser lidos como instrumentos de organização de algo de difícil mensuração. Formas de, com um dispositivo, ter a caminhada dessa construção de conhecimentos em ambiente fora do tempo-escola. Esperando não ser lido como controle, mas acompanhamento e corporificação do que foi desenvolvido como tempo-social.

2. RELATO

Neste item apresenta-se a proposta docente desenvolvida na área de Artes, no Componente Curricular de Linguagem, no curso Técnico em Vestuário, modalidade integrado, PROEJA-CERTIFIC; no formato de um relato em quatro tópicos: Atividade docente (ensino-pesquisa-extensão), o Componente Curricular Linguagem e suas tecnologias, a metodologia desenvolvida e o dispositivo construído.

Atividade docente (ensino-pesquisa-extensão)

Como docente no IFSC, cada professor compõe sua estrutura de trabalho atendendo as demandas do Câmpus no qual está inserido, sempre priorizando o ensino, para depois compor outras atividades. Como professora 40 horas, a estrutura de atividades, preenchidas em uma planilha com itens já vinculados e de acordo com a legislação (Plano Semestral de Atividade Docente - PSAD), é possível desenvolver:

- mínimo de 8 e máximo de 20 horas com ensino/sala de aula (diferente para gestores de alto cargo, com mais horas em gestão)
- 75 a 100% do tempo em sala para planejamento, organização das disciplinas vinculadas
- pesquisa
- extensão

- gestão
- parcerias
- entre outras atividades

Figura 2 – Ensino-pesquisa-extensão



Fonte: elaboração deste texto.

Esta estrutura permite ao professor organizar sua prática docente, agregando projetos articulados, com tempo de ações e projetos de extensão, assim como desenvolver pesquisa dentro do quadro de horário. Não digo com isso que é uma perfeição e não existem questões a serem repensadas, digo que é um ambiente propício para bons projetos de ação docente.

Para as questões de pesquisa e extensão, o IFSC possui um documento de planejamento estratégico que prioriza e enfatiza a necessidade de pensar a aliança indissociável entre estes três pilares. (IFSC, 2015:2.15)

Componente Curricular Linguagem e suas tecnologias

O Componente Curricular Linguagem, Código e suas tecnologias, compõe o quadro do CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO (PROEJA-CERTIFIC) PROJETO PILOTO¹. Este componente, assim como os outros da educação básica/propedêutica, contempla a atividade integrada de professores das disciplinas específicas, neste caso: Arte, Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês.

O projeto pensado no Componente Curricular exige, como já mencionado, articulação docente e predisposição para pensar o componente como um todo, sem desmerecer as especificidades de cada área, mas priorizando a forma coletiva de construção do conhecimento, integrando saberes, otimizando tempo, leitura, exercícios, etc. Para tanto o tempo coletivo de planejamento e de reuniões é primordial. A Figura 3 ilustra propostas desenvolvidas nesses exercícios docentes de articulação/integração de áreas específicas, de ensino básico, conhecimento técnico e profissional.

Figura 3 – Livro ilustrado pelos alunos, parte do processo.



Fonte: registro docente próprio.

¹ Projeto Piloto pois foram quatro Câmpus que aceitaram o desafio de desenvolver pela primeira vez a integração entre o PROEJA –CERTIFIC. Destaco que não é incomum dificuldade em convencer instituições para enfrentar o desafio de trabalhar com a EJA: alto índice de desistência, peculiaridades de frequência, muito tempo afastados do sistema escolar, entre outras características que tornam um trabalho diferenciado; e por isso muito necessário.



Outro ponto destacado é a formação continuada. Tratamos de especificidades que demandam aprofundar termos, conceitos, legislação e, além de tudo, de criação de muitas coisas nunca pensadas, ideias que muitas vezes “estão no papel”, mas nunca foram desenvolvidas; é como desbravar.

No ano de 2015, definiu-se que para articular tempo-escola e tempo-social precisávamos de algo “mais concreto”, algo que corporificasse as horas de tempo-escola e de tempo-social. Para o tempo-escola era mais tranquilo, as 160 horas/aula estavam na grade de horário (montada com o conceito de flexibilidade), mas as 140 horas/aula que completam as 300 horas/aula do Componente Linguagens eram previstas, mas de difícil mensuração. Alguns projetos-piloto adotaram ficha de controle, outros encontros. Nós optamos por pensar em dispositivos. Os dispositivos pensados foram o Livro-mapa, o Álbum das dobras e o Filme vida.

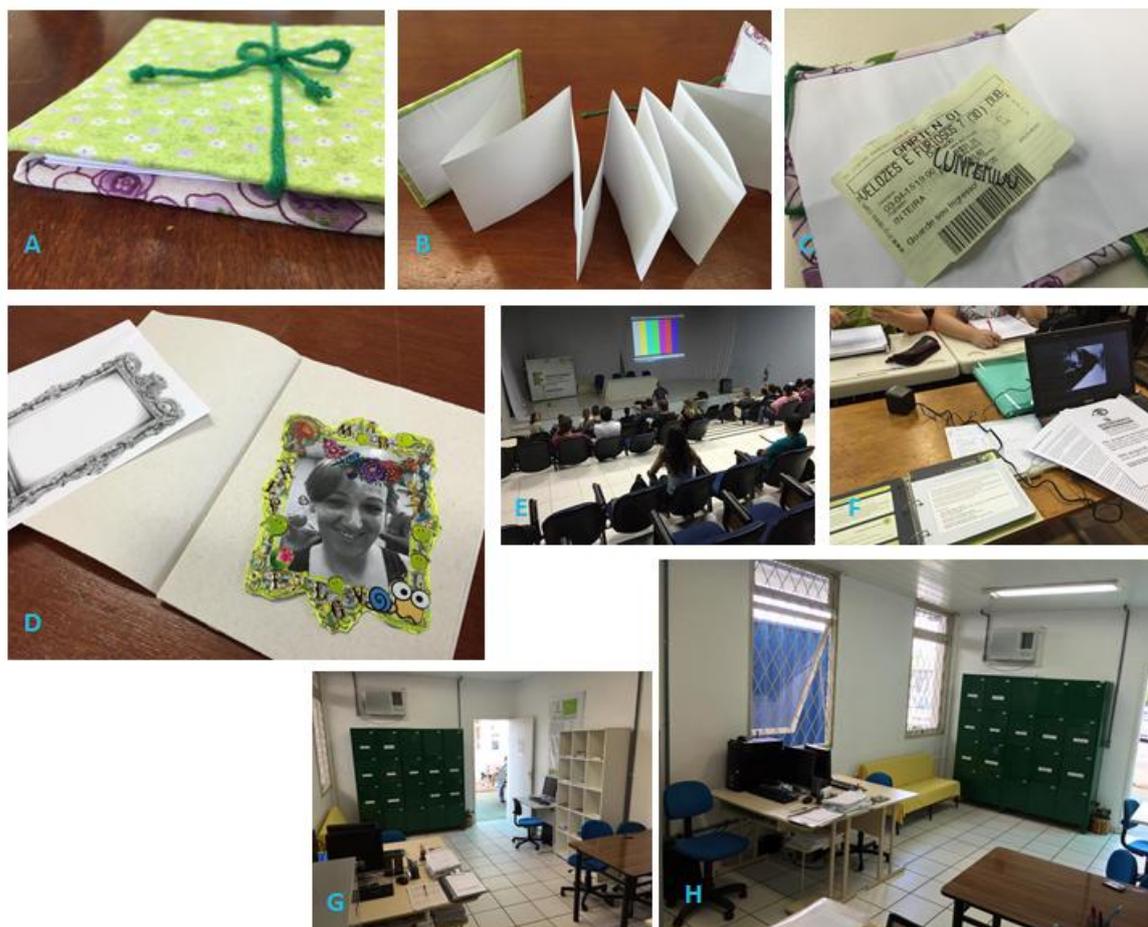
O Livro-mapa (foto D, Imagem 3) propõe atividades em tempo-social, INDICADAS e ORIENTADAS pelo corpo docente, que documentam e criam um mapa da trajetória. Nele histórias podem ser criadas, músicas podem ser traduzidas e pesquisas podem ser feitas. O Livro-mapa foi construído por cada aluno em sala de aula. Primeiramente definimos o número de páginas, pois elas definem quantas atividades podem ali serem desenvolvidas e quantas horas ali estariam somadas ao final. Depois cortamos e dobramos folhas para a encadernação artesanal em costura e com lombada em tecido colado. A última etapa foi a confecção da capa em papel reciclado pelos próprios alunos e montagem final.

No Álbum das dobras (fotos A, B e C, Imagem 3) os alunos colam, pintam, escrevem poesias, histórias, desenham, colam um ingresso de cinema e descrevem o filme,... por iniciativa própria SEM INDICAÇÃO. Se necessário as atividades podem ser orientadas. O álbum das dobras também foi construído pelos alunos em sala de aula. Papel dobrado em gaita, colado em uma capa de papelão que foi encapada com tecido.

O Filme vida é um documentário, produzido pelos alunos. Filmam, entrevistam e editam (fotos E e F, Imagem 3). Possui uma dinâmica coletiva, diferente dos outros dois dispositivos. Todos produzem vídeos em ambiente de trabalho ou simulação, com pessoas da área de formação, com professores do curso, entre outros. Esse material é enriquecido com fotografias, falas, entrevistas, depoimentos,... Tudo é editado em coletivo nas aulas. O produto

acaba sendo um autorretrato do grupo e curso, mas carrega a individualidade, o olhar particular de cada um que filmou, gravou, editou. (FACHINELLO, 2015)

Figura 4 – Os dispositivos



Fonte: FACHINELLO, 2015.

Os dispositivos foram explorados como proposta de alternância no I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos - CONPEJA, do qual nasceu o artigo que aqui se cita texto e imagens (Figura 4). Os dispositivos, cada um com suas características, sucessos e dificuldades compuseram de forma interessante a formação integral pensada. Neste relato destaca-se o processo do Filme-Vida como articulador da integração dos



conhecimentos da educação básica e os conhecimentos profissionais/técnicos (no ambiente de trabalho e na própria instituição durante as disciplinas técnicas).

Metodologia de trabalho

Partindo de encontros semanais para planejamento o coletivo docente articulou as propostas e atividades a serem desenvolvidas no Filme vida, pensando a integração da formação básica e profissional, assim como o tempo-social. Língua Portuguesa desenvolvendo atividades textuais, entrevistas, ensaios; Espanhol e Inglês pensando gêneros textuais, entrevista e apresentação individual e Arte explorando o vídeo como linguagem por meio de exercícios práticos e planejamento/filmagem/edição geral do Filme vida.

Os procedimentos constituíram-se em:

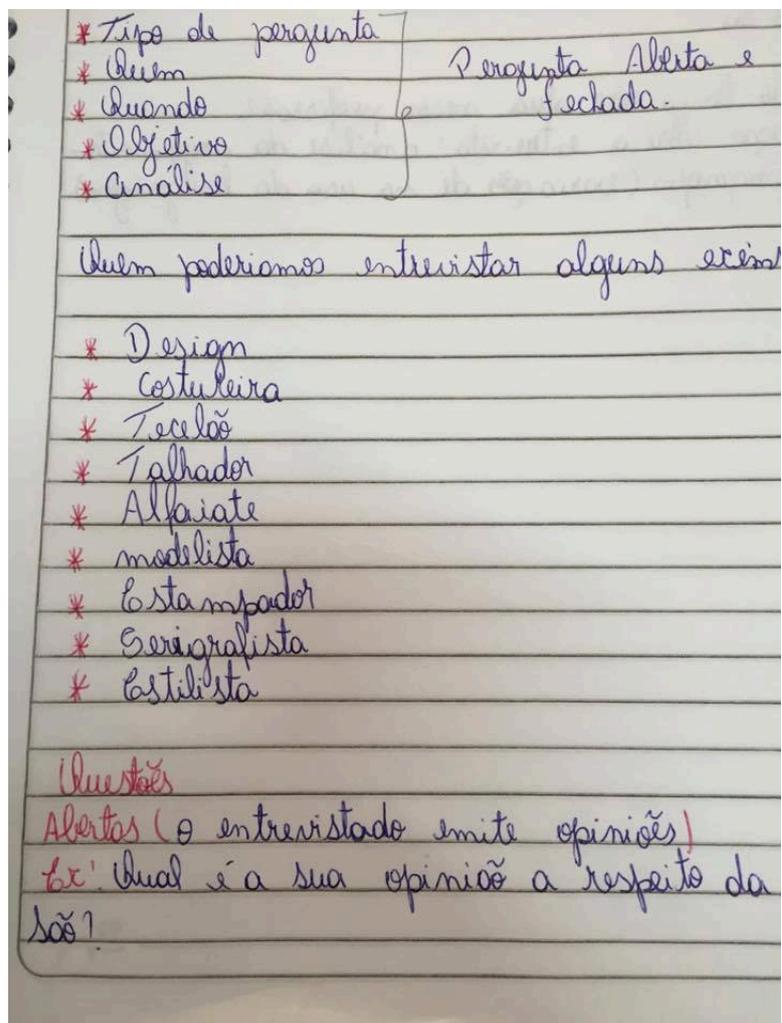
- a) Aulas coletivas, envolvendo todos os docentes. Docência compartilhada.
- b) Planejamento semanal.
- c) Definição das atividades em tempo-social.

Organizados em momentos, as atividades mais direcionadas para as questões da Arte se constituíram em:

1) Planejamento do processo como um todo, de forma coletiva com os docentes (docência compartilhada) e discentes. Momento riquíssimo que nos possibilitou conhecer um pouco mais do campo do Vestuário. Neste dia elencamos todo processo, desde a fiação da malha até o comércio do Vestuário.

2) Decidiu-se quem seria interessante na região estar conversando, pessoas mais antigas na área, pessoas conhecidas e que teriam como ceder uma conversa/entrevista, conforme figura 5.

Figura 5 – Registro do planejamento inicial



Fonte: registro docente próprio.

3) Elaborou-se o plano de entrevista, realizaram-se ensaios de como realizar uma entrevista presencial, com questões de base, digitadas e impressas, como seria a gravação e a filmagem, conforme figura 6.

Figura 6 – Ensaios, digitação e treinos



Fonte: registro docente próprio.

4) Para pensamento na linguagem filme, desenvolveu-se a proposta do Inventar com a Diferença - <http://www.inventarcomadiferenca.org/> - um projeto que visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo o país para o trabalho com vídeo em torno da temática do cinema e dos Direitos Humanos².

A aposta do *Inventar com a Diferença* é pautada pelas possibilidades do cinema como experiência sensível, que possibilita aos estudantes o desenvolvimento do audiovisual como ferramenta reflexiva e inventiva

² O projeto foi conhecido por mim como participante da edição 2014/2 na Escola Estadual de Educação Básica Henrique Estefano Koerich – Palhoça/SC, enquanto professora de Arte nos anos de 2013 e 2014. No site <http://www.inventarcomadiferenca.org/> é possível ter acesso a todo o projeto e o material oferecido como suporte assim como as experiências realizadas pelas escolas participantes.



do cotidiano, potencializando a dimensão crítica em relação ao mundo e imagens que os cercam.

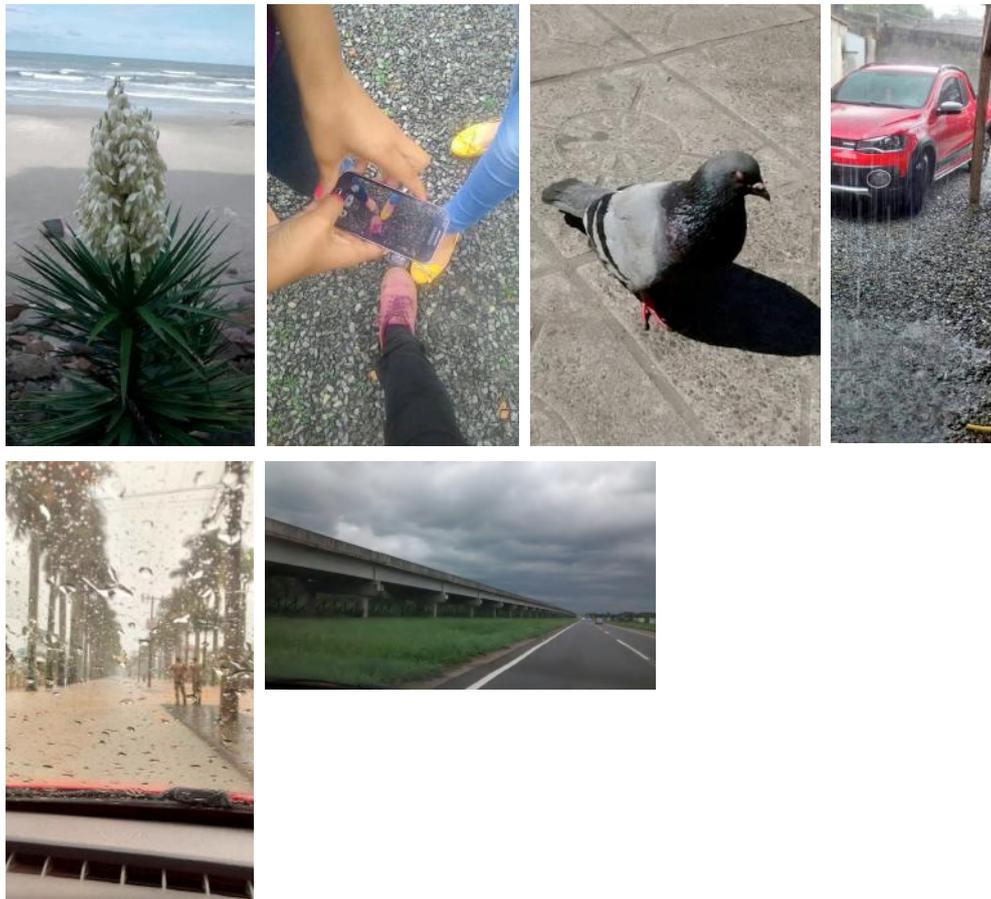
Pensamos também em uma metodologia democrática que reúne diversas experiências e propostas práticas de trabalhos com audiovisual na educação para que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a escola possam fazê-lo com recursos simples e de forma intuitiva. Além do material pedagógico impresso, possibilitamos seu acesso via internet, chegando, assim, à proposição de um trabalho de largo alcance e de fácil utilização. (<http://www.inventarcomadiferenca.org>)

A proposta parte de conhecer a linguagem do cinema, termos técnicos, possibilidades de filmagem simples e com elaboração estética. São realizados exercícios e discussões de processo e resultado semanalmente. Um material físico foi entregue aos professores participantes, mas no link que segue é possível ter acesso a todo material: textos, vídeos, áudios e proposta a ser desenvolvida: http://www.inventarcomadiferenca.org/sites/default/files/arquivos/Inventar_com_a_Diferenca_20140514.pdf.

Muitos foram os exercícios realizados, alguns se apresenta na figura 7. Texturas, cores, ângulos, perspectiva, luz, enquadramento, entre outros foram os pontos abordados nas imagens.

5) Após realizou-se um planejamento/esquema/sequência/roteiro de possibilidades para filmagem. A figura 8 ilustra um pouco o processo pensado pelos alunos. Filmagens na escola, na rua, no trabalho, em entrevista, entre muitas propostas.

Figura 7 – Alguns exercício do grupo



Fonte: registro docente próprio.

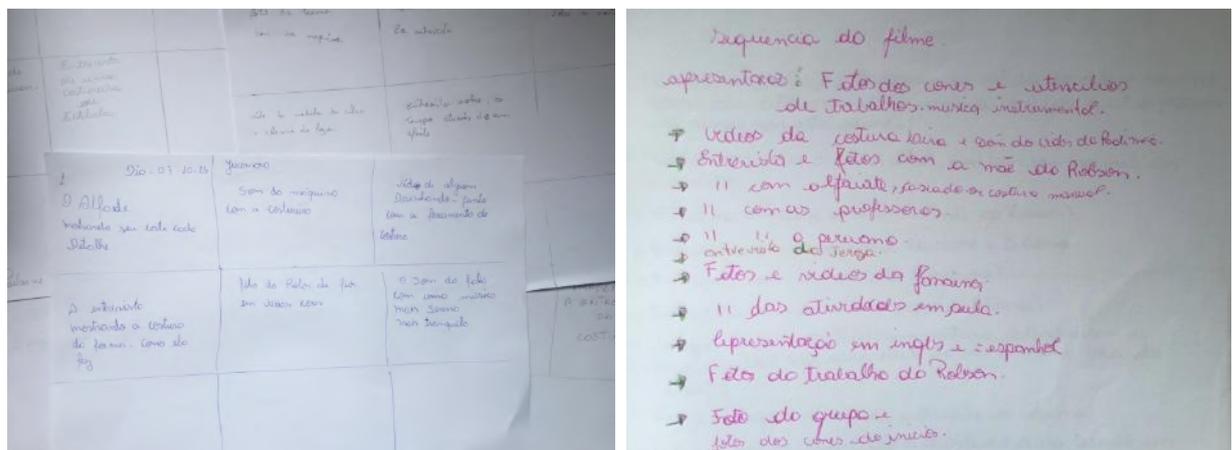


Figura 8 – Planejamento/esquema/seqüência/roteiro

Fonte: registro docente próprio.

Dispositivo construído

Com carinho fala-se aqui do Filme-vida: História em cores – fios da vida. Filme construído com muitas mãos, algumas cabeças e corações enormes. Pode ser assistido pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=ioorWpsbFtE>.

Com a edição final acabou por configurar-se como um documentário autobiográfico, entre a vida de cada um e a profissão/área de formação. Aprenderam a linguagem, experimentaram, testaram, planejaram, entrevistaram, editaram e apresentaram para o público no 14º Didascálico, gerando certificação (conforme figura 9).

Figura 9 – Registro da viagem para participação no 14º Didascálico e certificado de autoria e apresentação.



Fonte: registro docente próprio.

Cada atividade que envolve o público externo, como ir de Jaraguá do Sul até Florianópolis para exibição do Filme na Mostra de arte e Cultura – 14º Didascálico, gera uma Ação de Extensão (541/2015), assim temos no IFSC “mapeadas” as atividades que vinculam ensino-pesquisa-extensão.

Destaco uma atividade que, em forma de exercício, configurou-se como alternância por ter ocorrido em ambiente e tempo de trabalho dos alunos. Como exercício que poderia se transformar em material para o filme, foi pedido um Minuto Lumière para cada alunos. As propostas vieram com uma carga muito rica de relações e análises para pensar a profissão pelo viés do vídeo, do registro. A figura 10 apresenta imagens deste momento de compartilhamento/aprendizagem coletiva de uma rara atividade em alternância.

Figura 10 – Minuto Lumière.



Fonte: registro docente próprio.

Além de filmes, o vídeo foi uma união e sobreposição de fotografias e sons captados em ambiente de trabalho e nos laboratórios do IFSC Jaraguá do Sul. As entrevistas foram realizadas com professores da área técnica, com profissionais do ramo do vestuário e com um alfaiate – profissão rara atualmente.

Figura 11 – Cenas do Filme-vida: História em cores – fios da vida.



Fonte: Cenas do original.



O filme como proposta metodológica pensada em forma de dispositivo, para disparar o interesse, ser linguagem atual na qual estamos imersos nos dias atuais e, acima de tudo, corporificar o tempo-social em propostas de alternância e integração, apresentou sucesso em seu processo e finalização.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Revista Outra Travessia n. 5**, Ilha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005 (<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>)

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação n.19**, 2002 (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>)

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2006a. BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de Julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - e dá outras providências. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Site de explicações sobre o CERTIFIC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/programas?id=15266>. Brasília, DF, 2010.

CISNERO, Leandro Marcelo. Ensino de Filosofia para uma Educação do Campo: uma experiência em assentamentos do MST no Interior de Santa Catarina. In: BROEMER, Leyli A. P..Et alii (org.) **Escola e Vida – uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamentos do MST no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis:Insular, 2013.

COAN, Marival. **Formação profissional e politécnica**. Florianópolis:IFSC, 2014.

FACHINELLO, Sandra A. R. Alternância? Não... Integração e contágio! **Revista Linkscience Place**, 2015. (ISSN:2358-8411/DOI: 10.17115)

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva – um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo:Cortez, 2010.



IFSC. Plano de Curso. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Vestuário na modalidade EJA**, Campus Jaraguá do Sul. IF-SC, 2011.

IFSC. **Planejamento de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina**. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/capitulo_2_final.pdf, 2014. Acesso em 15 out. 2015.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. SP: Zahar, 2007.

SILVA, Adriano Larentes. **Currículo integrado**. Florianópolis : IFSC, 2014.



ENTREVISTA

Com o Prof. Dr. Lourival Martins Filho (PPGE/UDESC) - Representante da UDESC no Fórum Estadual de Apoio a Formação Docente.

Tema: **PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL EM SC**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016282>

1) REAI - A partir do que vem sendo discutido pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e sendo o senhor, representante da UDESC, qual o panorama de formação inicial de professores em SC?

Primeiramente é preciso que eu fale da alegria e possibilidade de colaborar com a revista Educação, Artes e Inclusão. Entendo que esta revista faz parte de uma iniciativa maior, de um grupo de educadores e educadoras da Udesc, que vivem no fazer diário da Educação àquilo que Paulo Freire chamava de “inédito viável” o que, em outras palavras, significa dizer que nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo. Ter certeza, estar em dúvida, são formas extremamente humanas de estar sendo e fazendo Educação. Preciso também dizer, com bastante humildade, que apenas posso apontar alguns indícios das discussões que realizamos no Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente onde participamos como representante da Udesc, desde sua implantação. O Fórum foi criado em 12/09/2009, pela Portaria nº 19/SED/2009 e Portaria nº 14/SED de 11/07/2012. Atualmente a Secretaria executiva funciona na Secretaria de Estado de Educação. São 27 instituições que compõe o Fórum e já foram realizadas 33 reuniões de trabalho. Registro minha satisfação de estar envolvido neste espaço permanente de discussão das políticas educacionais de formação de professores e, sobretudo, ter participado ativamente nos dois Seminários Catarinenses das Licenciaturas onde são discutidas propostas para a reflexão e implementação de projetos pedagógicos, alvo de discussão, de todos os núcleos docentes estruturantes e colegiados de cursos frente a necessária atualização de nossos currículos que formam professores e professoras. Em relação ao panorama podemos afirmar que o *1º Seminário Catarinense das Licenciaturas* realizado em 2007,



bem como o segundo realizado em 2013 ainda trazem questões atuais sobre nossos cursos a saber: As licenciaturas catarinenses, na sua maioria, apresentam-se como cursos híbridos, nos quais os conteúdos específicos não se articulam com os conteúdos pedagógicos. Ainda persiste a fragilidade de articulação entre Universidade e Instituições de Educação Básica. Percebe-se também a expansão desordenada dos cursos de licenciatura, muito deles com a qualidade comprometida pelo aligeiramento dos currículos. Aumentaram as dificuldades e problemas das condições de funcionamento das escolas de Educação Básica. Persiste ainda a responsabilização individual dos professores pela sua atualização e desenvolvimento profissional bem ao gosto de perspectivas neoliberais. A política de carreiras e salários que ainda não atende às reais necessidades dos docentes e também a que considero bem importante e que precisa de nosso olhar enquanto universidade a fragilidade na ação docente dos formadores.

Ou seja, quem forma o professor formador. Vivemos dizendo que o professor de Educação Básica precisa de formação continuada. E o professor universitário? Precisamos entender que é necessário pensar na formação compartilhada entre docentes da Educação Básica e Superior, aprendemos juntos e nos formamos em parceria, até porque em algumas discussões e encaminhamentos curriculares a Educação Básica se mostra bem mais avançada do que nós.

2) REAI - Quais as ações em andamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, em relação as demandas e possibilidades de melhorias no processo de formação de professores da educação básica?

É preciso destacar que algumas ações e programas do governo federal, mais recentemente colocados em risco, e exigindo permanente vigilância por nós, foram alvo de acompanhamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Destaco entre tantos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid conseguiu fazer com maior consistência uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Também o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em vigor desde 2009, abrindo turmas especiais em cursos de



licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ainda merece destacar o acompanhamento e participação do Fórum nas discussões e contribuições na elaboração do Plano Nacional, Estadual e Municipais de Educação, da atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, nas discussões da Base Nacional Comum Curricular. Como se pode perceber são inúmeras as frentes de trabalho, mas no meu entendimento desde que participo a maior contribuição do Fórum é congregarmos bimestralmente representantes docentes de todas as licenciaturas de Santa Catarina para juntos discutirmos encaminhamentos e estratégias possíveis no fazer diário de nossos cursos de graduação que formam professores e professoras no Estado. Até porque refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo e é interessante perceber que as fragilidades e potencialidades da Udesc, na maioria das vezes, é semelhante a outras IES. Assim, estamos todos juntos. E quando fico me perguntando em algumas reuniões. - Será que tem jeito? Lembro-me de Paulo Freire que falava que tem jeito na medida em que nos determinarmos a forjá-los. Nenhum jeito aparece por acaso.

3) REAI - Temos acompanhando ao longo dos últimos anos um cenário de pessimismo e desânimo dos profissionais que atuam na sala de aula. O senhor acredita que esse cenário também está influenciando os professores das instituições formadoras?

Sabemos que a imprensa nacional afirma que apenas 2% dos estudantes brasileiros querem seguir a carreira de professor. Na realidade não estou preocupado com este quantitativo, o maior desafio é fazer destes 2%, professores, críticos e comprometidos com a Educação e a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Professores capazes de formar seres humanos para outra forma de ser neste mundo, mas inclusiva e solidária. Em nossa compreensão ser professor só faz sentido quando reconhecemos que todo ser humano é capaz de aprender. O desafio não é ensinar para quem já sabe. O grande desafio da docência é fazer o sujeito que ainda



não sabe se apaixonar, de forma crítica, pelo processo de conhecer. Não se pode ser um bom educador no improviso. A docência é uma opção política e intencional. Não se é um bom educador ficando na mesmice, no engessamento burocrático e na repetição mecânica de tarefas. A ousadia faz parte da boa docência em qualquer nível e modalidade de ensino. Apesar de vivermos num país onde a educação no sentido pleno ainda não é prioridade, existem profissionais ensopados de compromisso, fazendo uma revolução silenciosa e duradoura nas unidades educativas com práticas curriculares geradoras de aprendizagem. Alia-se a isso a luta permanente pela valorização da carreira docente e das condições materiais de nossas unidades educativas sem o que nenhuma mudança será possível. Não teria condições de falar de outros docentes formadores, mas percebo na UDESC o grande trabalho que os Grupos de Pesquisa vêm fazendo. Penso que este tem sido nosso diferencial. Mesmo numa estrutura altamente burocrática a partir da lógica departamental os grupos de pesquisa produzem muito em termos de pesquisa e extensão num diálogo mais profícuo com os docentes da Educação Básica. Percebo também na UDESC uma troca entre o departamentos e os programas de pós graduação de forma bastante significativa e em ações de parceria. Sou bastante esperançoso e não me sinto só nesta luta até porque aprendi que não é possível lutar sem esperança; nem tampouco, na solidão.

4) REAI - Quais caminhos e mudanças significativas que serão necessárias para mudar o processo de formação docente da Educação Básica vigente em Santa Catarina?

Esta questão pode ser respondida com as próprias intencionalidades do Fórum no 2º Seminário Catarinenses das Licenciaturas. Destacamos as seguintes metas: a) Articulação teoria e prática - é necessário que a formação inicial possibilite ao licenciando(a) viver e discutir no seu percurso curricular na universidade situações que precisará enfrentar com autonomia e cientificidade na Educação Básica. b) Implementação de práticas interdisciplinares. É necessário arrebentar a semente e colocar o miolo na mesa para discutir. Um futuro professor não será interdisciplinar se não experimentar vivências interdisciplinares em sua graduação. c) Parcerias reais entre



IES e Escolas de Educação Básica por meio do fortalecimento e manutenção das seguintes experiências curriculares estágios, pesquisa, extensão, PIBID, Prodocência, Observatórios, Life, etc. d) Utilização de novas metodologias e uso de tecnologias no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica e Superior, e) Perspectiva inclusiva de Educação e Currículo e d) Efetivação da Gestão Democrática em todos os níveis e modalidades de ensino. Pessoalmente destaco ainda a necessidade de todas as IES participarem ativamente nos Conselhos de Educação, Fóruns, Construção de Políticas, Programas e Propostas curriculares, bem como que as IES possam ser Espaços de luta e resistência contra qualquer forma de desvalorização e aligeiramento da carreira docente.

5) REAI - Como o senhor avalia o atual elaboração de diretrizes para o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) que nortearam as mudanças nos Cursos de Licenciaturas da UDESC?

Merece destaque na UDESC, inclusive como ação elogiada pelo Fórum Estadual a presença do Fórum Institucional das Licenciaturas da UDESC. Como também o empenho da Coordenação de Ensino de Graduação da UDESC. Em relação ao Fórum, na prática é um grupo de professores de todos os centros de ensino que possuem cursos de licenciaturas que se reúnem e discutem questões fundamentais. Esta iniciativa surgiu com maior intensidade na UDESC a partir dos programas do governo federal como o Prodocência e o Pibid que exigiram um planejamento conjunto de metas e ações pedagógicas. A partir destes momentos as ações se aglutinaram e o grupo se fortaleceu realizando eventos em conjunto, publicando em parceria e promovendo ações de pesquisa e extensão em conjunto. Em relação especificamente aos Projetos Pedagógicos, a UDESC, está trabalhando com uma comissão na definição da Política Institucional das Licenciaturas que será alvo de apreciação dos Conselhos Superiores. Já os colegiados de cada curso de graduação estão com uma hercúlea tarefa que é o estudo e reflexão da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para



a formação continuada. Os colegiados precisarão também olhar com atenção e rigor o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Precisamos garantir a permanência da formação docente nas universidades em que a pesquisa e extensão e a produção do conhecimento por parte dos docentes do curso são realidades mais evidentes.

6) REAI - Como o senhor vê a questão de formação inicial e continuada para atuar em contexto de inclusão na UDESC?

Esta é uma pergunta inquietante. Acredito que a identidade e a profissionalização docente se configuram quando as pessoas vivem num ambiente de liberdade de manifestação, quando há uma reciprocidade. Neste sentido posso dizer com humildade que precisamos caminhar muito na feitura de uma UDESC realmente inclusiva. Nosso olhar ainda se volta para a elaboração de resoluções. Sabemos que a construção ou elaboração de uma resolução ou instrução normativa nem sempre acompanha a alteração da prática e da concepção da instituição e seus profissionais. Esta mudança, assim como a própria prática dos profissionais, necessita de um tempo e de um processo de reconstrução. Em síntese eu diria que temos experiências curriculares exitosas em alguns cursos da UDESC, mas institucionalmente, pensando numa perspectiva mais ampla da inclusão em que todos, realmente todos, são sujeitos cognoscentes com direito a aprender, precisamos caminhar muito ainda, não só na UDESC, mas em várias IES catarinenses.

7) REAI - Deixamos um espaço para uma mensagem final aos leitores da REAI.

Paulo Freire me ensinou que não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir, refletir e ousar, sem o que não reinventamos o mundo, as instituições e os currículos. Espero que minhas tentativas de respostas, possam gerar novas perguntas e desafios para os leitores. Registro com humildade que expressei neste momento com as lentes que possuo o entendimento sempre provisório das questões. São respostas que não estão prontas e podem ser questionadas.



Permanecemos também a disposição para continuação deste dialogo no Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente – GpDD na FAED/UDESC.

Com o meu abraço

Professor Dr. Lourival José Martins Filho

Professor do Departamento de Pedagogia,

Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

Gestão da Informação e do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGIn