

REVISTA
**EDUCAÇÃO,
ARTES E
INCLUSÃO**
VOLUME 14, Nº 2, Abr./Jun. 2018
ISSN 1984-3178





EDITORIAL

A equipe da Revista Educação, Artes e Inclusão tem a honra de lançar segundo número da 14ª Edição de 2018, reiterando o compromisso de trimestralidade assumido a partir do corrente ano. Agradecemos a toda a equipe editorial, nosso conselho internacional e as autoras e autores que escolhem a revista para veiculação de suas produções, tornando possível a conclusão de cada um dos números deste periódico desde 2008.

Na publicação e divulgação do presente número da Revista Educação, Artes e Inclusão, gostaríamos de destacar a proeminência da produção de autoras mulheres. É uma feliz coincidência que, finalizando o mês do Dia Internacional da Mulher, tenhamos 15 pesquisadoras, professoras, cientistas mulheres publicando em nosso periódico. Ficamos muito felizes de que esta Revista esteja servindo como um espaço de divulgação da produção científica das mulheres, especialmente brasileiras. Sabemos que ainda há muito o que desafiar na luta pela igualdade de gênero, mas que esta publicação sirva como motivo de orgulho e motivação para que cada vez mais mulheres tenham seu espaço de direito, reconhecido e legitimado, dentro das produções acadêmicas.

Para a 14ª Edição, número 02 de 2018, foram selecionados sete artigos científicos, um relato de experiência e uma entrevista. Assim como preconiza o foco e escopo desse periódico, os artigos publicados perpassam os campos da educação, arte e inclusão, compreendendo esta numa perspectiva expandida, para além da Educação Especial.

Neste número, temos artigos que abarcam desde estudos voltados às deficiências motoras até debates sobre a inter-relação entre ciência, arte e cultura, perpassando as questões de inclusão étnico-racial e de identidade negra e, ainda, trançados que surgem a partir do campo da Arte para debater



temas como a subjetividade, o corpo, a loucura, as questões de gênero e poder. O Relato de Experiência conta com um olhar voltado à Educação Inclusiva, ao apresentar uma vivência referente à utilização de recursos didáticos táteis no ensino de Arte. Para solidificar a abordagem no campo do Ensino de Arte e Inclusão, uma entrevista que versa sobre a relação entre ensino da arte e espaços de saúde mental.

O **primeiro artigo** intitulado “A tecnologia assistiva no desenvolvimento de produto inclusivo: um estudo aplicado sobre a ‘ciranda cadeirinha para chão’ sob o olhar da semiótica como contribuição projetual”, surge da congregação entre Design, Informática e Comunicação Social, campos de atuação de seus proponentes: Bruna da Silveira Suris, Heli Meurer e César Steffen, todos oriundos do Centro Universitário Ritter dos Reis. O trabalho apresenta uma pesquisa descritiva de caráter bibliográfico, com o intuito de propor a percepção, aplicabilidade e contribuição da Semiótica no desenvolvimento de produtos inclusivos, do ponto de vista do Design Para isso, realizou-se uma, onde, se pode compreender suas temáticas e sua relação com o Design.

O **segundo artigo** abre as portas para os debates sobre o campo da Arte e suas contribuições no ensino, sendo de autoria da Profa. Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira, que é Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo, na área de didática e formação de professores, e docente na rede de Educação Infantil de São Paulo. Através de reflexões do campo da filosofia, da sociologia da educação e das artes, pautados em teorias pós-críticas, a autora buscou fomentar o debate sobre práticas inclusivas na escola, por meio da arte como possibilidade do fazer e pensar coletivo. Assim, o artigo apresenta práticas corporais, artísticas e narrativas como possíveis caminhos de mudanças nas relações escolares, na concepção de ensino e nas expectativas que conduzem as ações sobre os corpos presentes no espaço escolar.

Seguindo no trato do campo da Arte, o **terceiro artigo** imbrica os espaços da Psicologia, Psiquiatria e Artes, ao abordar a produção artística de pessoas que viveram em Centros Psiquiátricos brasileiros. As autoras, Mara



Evanisa Weinreb, Psicóloga, Especialista em Psicoterapias Humanísticas, Mestre e Doutora em Artes Visuais e Lurdi Blauth, Doutora em Artes Visuais, ambas oriundas da Universidade Feevale, tecem com propriedade um estudo sobre estes processos traçados por “caminhos silenciosos e marginais, em um processo que integrou, de forma contundente, arte e vida”.

Retomando as contribuições no campo da educação e inclusão através dos múltiplos espaços da Arte, as autoras Aline Dal Bem Venturini e Liziany Muller Medeiros, oriundas da Universidade Federal de Santa Maria, apresentam, no **quarto artigo** desta edição, um ensaio teórico exploratório, que evidencia o curta-metragem como um possível recurso facilitador do processo de inclusão e adaptação. O artigo observa que “propiciar experiências com o curta-metragem é uma forma de criar, multiplicar possibilidades, inspirações e pesquisas no processo de aprendizagem, pois são introduzidos elementos da história e linguagem do cinema como facilitadores e libertadores para a imaginação”.

Ainda no campo da Arte, porém explorando a área da Dança, o **quinto artigo** versa sobre a necessidade de um novo olhar sobre a condução na dança de salão, pensado a partir das questões de gênero e relações de poder. Com autoria de Bruno Blois Nunes (Universidade Federal de Pelotas) e Marcia Froehlich (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul Pelotas/RS), a pesquisa apresenta levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com alunos de dança de salão e análise das entrevistas concedidas, para consolidar o entendimento de que “a grande reflexão acerca da condução na dança de salão dos dias atuais deve-se mais à maneira como ela é entendida”. Sendo assim, observa-se que “talvez não seja necessário um novo modelo de condução na dança de salão, apenas uma nova forma de compreendê-la”.

O **sexto artigo** desta edição traz reflexões críticas acerca da estereotipagem e identidade negra, a partir do documentário “A Negação do Brasil” (2000) de Joel Zito Araújo. Com autoria de Alice de Carvalho Lino Lecci e Luiz Augusto Passos, pensadora e pensador do campo da Filosofia,



vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso, o estudo crítico explicita “o quão é recorrente a veiculação de estereótipos de negras e negros nas telenovelas brasileiras”, favorecendo o cultivo do preconceito e podendo desencadear ações discriminatórias. A autora e autor apontam que a “não representação das(os) negras(os) nas telenovelas brasileiras [...] exclui simbolicamente os mesmos da sociedade, visto que os estereótipos determinam limites para as ações e acabam estabelecendo padrões tidos como naturais, normais e aceitáveis”.

O **sétimo e último artigo** é uma contribuição de membros do Laboratório de Inovação em Terapias, Ensino e Bioprodutos da Fundação Oswaldo Cruz, sendo elas: Valéria da Silva Trajano, Anna Cristina Calçada Carvalho, Anunciata Cristina Marins Braz Sawada e Tania Cremonini de Araujo Jorge. As autoras discorrem sobre os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, ressaltando a importância da cultura no processo ensino-aprendizagem, assim como a potencialidade da religação desses saberes para propor um novo modelo de educação para o futuro, tendo por base a experiência vivenciada no curso de especialização de Ciência, Arte e Cultura na Saúde (CACS). As pesquisadoras explicitam que “com a criação do CACS procuramos criar um novo modelo de curso de pós-graduação, lato sensu, que leva em consideração as percepções, os valores, os sentimentos, as representações sociais e as relações de poder entre sujeitos”.

O **relato de experiência** selecionado para esta edição versa sobre vivências muito importantes no entrelaçamento entre Educação Inclusiva, Tecnologia e Arte. Com autoria da Profa. Alessandra Dutra, Prof. Vanderley Flor da Rosa e da Mestranda Cynthia Lanzoni Costa, oriundos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e de Rodrigo Borgues, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, o trabalho analisa as percepções de uma aluna com surdocegueira sobre seu contato com um protótipo da escultura Vênus de Willendorf na disciplina de Arte do Ensino Médio de um colégio localizado no norte do Estado do Paraná. A partir deste processo, as autoras e autores, puderam “conhecer a avaliação da aluna sobre



esse protótipo desenvolvido na impressora 3D e apresentar a percepção da instrutora-mediadora nesse processo”. Permitindo reconhecer que “a aluna investigada conseguiu compreender os conceitos trabalhados de forma concreta, sentiu-se motivada, considerada pelo professor e pertencente ao meio educacional”.

Por fim, apresentamos a **entrevista** acerca da relação entre ensino da arte e espaços de saúde mental a partir da atuação da Profa. Dra. Adriana Magro. A entrevista foi realizada pela Profa. Dra. Júlia Rocha Pinto, da Universidade Federal do Espírito Santo, trazendo uma abordagem acerca da inter-relação entre Arte e espaços da saúde, pensadas a partir da formação para a inserção da Arte na educação não-escolar, com destaque à atuação da entrevistada como professora na Licenciatura em Artes Visuais da UFES. O debate se amplia, ainda, para pensar no que a arteterapia se difere do ensino da arte realizado em espaços de saúde, onde esses campos se aproximam e contribuem mutuamente.

Assim, finalizamos a apresentação dos trabalhos presentes no volume 14, número 02 de 2018, desejando que possam ser contribuições relevantes para as leitoras e leitores deste periódico, bem como para outros pesquisadores e pesquisadoras que desejem utilizá-los em suas pesquisas. Assim, aspiramos que este periódico possa seguir cumprindo seu papel de divulgação e promoção dos campos da Educação, Artes e Inclusão e reforçando nosso compromisso com o acesso aberto ao conhecimento e com a Educação pública e de qualidade.

Equipe Editorial
Revista Educação, Artes e Inclusão



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018>

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA GERAL DA REVISTA

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

EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Valéria Metroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Lucas Prestes da Silva, 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, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 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

Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Miriam Cassia Carmo Mattos, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



**A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO
INCLUSIVO: UM ESTUDO APLICADO SOBRE A 'CIRANDA CADEIRINHA PARA
CHÃO' SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA COMO CONTRIBUIÇÃO PROJETUAL**

**THE ASSISTIVE TECHNOLOGY IN INCLUSIVE PRODUCT DEVELOPMENT: AN
APPLIED STUDY ON 'CIRANDA CADEIRINHA PARA CHÃO' UNDER THE LOOK
OF SEMIOTICS AS A PROJECT CONTRIBUTION**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018007>

Bruna da Silveira Suris
Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil
bruna_suris@hotmail.com

Heli Meurer
Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil
heli.meurer@gmail.com

César Steffen
Centro Universitário Ritter dos Reis, Brasil
cesar_steffen@uniritter.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que deseja ampliar e fomentar os conceitos de Design Universal e Tecnologia Assistiva, no campo científico do Design, por meio de observações aplicadas à 'Ciranda Cadeirinha para Chão'. A execução consistiu na busca bibliográfica e na investigação de dados sobre as áreas escolhidas. Com o intuito de propor a percepção, aplicabilidade e contribuição da Semiótica - teoria focada no ser humano, no desenvolvimento de produtos inclusivos, do ponto de vista do Design e baseando-se no estudo da Ciranda. Para isso, realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter bibliográfico, onde, se pode compreender suas temáticas e sua relação com o Design. Os resultados mostraram que a Semiótica pode ser uma grande aliada do designer, auxiliando nas etapas do processo projetual e na interpretação das referências dos elementos presentes no produto. Como conclusão, observou-se também, que a Ciranda pode auxiliar a vida de crianças com deficiências motoras, ampliando a capacidade educacional, artística e de lazer. Isso ocorre, através da possibilidade de interação com os demais alunos e da realização de atividades coletivas em sala de aula e, ainda, com os familiares na utilização da cadeira em casa.

Palavras-chave: Semiótica no Design. Design Universal. Tecnologia Assistiva. Educação. Produtos Inclusivos.

ABSTRACT

This article presents a study that aims to expand and foster the concepts of Universal Design and Assistive Technology in the scientific field of Design, through observations applied to 'Ciranda Cadeirinha para Chão'. The execution consisted in the bibliographical search and the investigation of data on the chosen areas. With the purpose of proposing the perception, applicability and contribution of Semiotics - human-focused theory, in the development of inclusive products, from the point of view of Design and based on the study of Ciranda. For this, a descriptive research of bibliographic character



was carried out, where one can understand its thematic and its relation with the Design. The results showed that the Semiotics can be a great ally of the designer, helping in the stages of the design process and in the interpretation of the references of the elements present in the products. As a conclusion, it was also observed that Ciranda can help the lives of children with motor disabilities, increasing educational, artistic and leisure capacity. This occurs through the possibility of interaction with the other students and the accomplishment of collective activities in the classroom and also with the family in the use of the chair at home.

Keywords: Semiotics in Design. Universal Design. Assistive Technology. Education. Inclusive products.

1 PROBLEMATIZAÇÃO

Nos últimos anos a questão da inclusão social vem crescendo de forma lenta, porém gradual. Um fator marcante desse crescimento, foi a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiências no ano de 2008. Essa Convenção serviu como base para a Lei Brasileira da Inclusão (LBI 13.146/15), que foi sancionada no ano de 2015. Conforme o Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão (2015), essa trata de questões de ordem pública como o fomento do desenvolvimento científico, pesquisa, inovação e capacitação tecnológica, direcionada para a melhoria na qualidade de vida e no trabalho das pessoas com deficiência, para sua inclusão social. Também propõe, o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas e sociais, direcionadas a funcionalidade e participação das pessoas com deficiências, mediante criação de cursos, formação de recursos humanos, introdução da temática nas diretrizes de áreas do conhecimento, entre outros.

Conforme Demo (2000), um critério de cientificidade citado na literatura é o de relevância social. Esse critério argumenta que trabalhos acadêmicos, para tornarem-se mais significativos, deveriam ter maior relevância social, por meio de temáticas de interesse comum e concentrados em confrontar problemáticas sociais preocupantes. Algumas teorias estudadas nas Instituições de Ensino Superior acabam por se tornar irrelevantes frente a *práxis* e em relação aos avanços tecnológicos. Dessa forma, “é fundamental encontrar relação prática nas teorias, bem como escrutínio crítico das práticas” (DEMO, 2000, p. 43).

Partindo do exposto, esta pesquisa pretende apresentar e problematizar a aplicabilidade da Semiótica como possível contribuição projetual no desenvolvimento de produtos inclusivos. Para isso, trata dos conceitos de Design Universal e Tecnologia Assistiva, a partir



do objeto de estudo proposto - a 'Ciranda Cadeirinha para Chão'. Com relação a Semiótica, pode-se refletir, entre outros, a respeito da significação e o signo. Conforme Gambarato (2005) a relação entre o signo e a ciência, pode ser vista ao pensar que um objeto só tem significado, ou seja, só existe, a partir do momento em que o mesmo foi pensado. Dessa forma, o presente estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, sendo a natureza de pesquisa básica. Em relação aos objetivos, tem-se uma pesquisa exploratória e o enfoque dos procedimentos técnicos se dá por meio de pesquisa bibliográfica.

O artigo está estruturado da seguinte forma: Problematização; Revisão Teórica, com o estudo da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência; ABNT NBR 9050; Acessibilidade, Design Universal e Tecnologia Assistiva; Design, Semiótica e Produto; Metodologia, com a apresentação das etapas para o desenvolvimento da pesquisa; Análise e discussão dos dados que foram encontrados no estudo; e, por fim, a Conclusão com o fechamento do artigo.

Para fundamentar este estudo, foram utilizados leis, livros e artigos, que tratam dos principais assuntos abordados, sendo eles: Acessibilidade, Design Universal, Tecnologia Assistiva e Semiótica. Os principais autores, nos quais este trabalho, baseou-se foram: BERSCH (2013), BONSIPE (2001), BÜRDEK (2006), NIEMEYER (2003), NORMAN (2006), IIDA (2005), LÖBACH (2001), entre outros. Para realizar a escolha dos autores citados, considerou-se os mesmos, por esclarecem sobre as temáticas abordadas e por direcionarem o objetivo de estudo com clareza.

2 REVISÃO TEÓRICA

A presente sessão divide-se em subseções, sendo elas: Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência; ABNT NBR 9050; Acessibilidade, Design Universal e Tecnologia Assistiva; e, Design, Semiótica e Produto, a partir de referências bibliográficas de cada área específica.

2.1 Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI 13.146, segundo o Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão (2015), foi



sancionada dia 06 de julho de 2015, 15 anos após a sua idealização. A tramitação ocorreu da seguinte forma: no ano 2000 o deputado Paulo Paim exibiu o texto da Lei e no ano de 2003 expôs a proposta ao senado. Após alguns trâmites, em 2008, ratificou-se a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiências, uma das bases para o desenvolvimento da LBI. Entre 2013 e 2014 houveram audiências e consultas populares públicas abertas, que apanharam sugestões da população brasileira, sobre possíveis contribuições e sugestões com relação a Lei. Ainda em 2014 foi apresentado pela relatora Mara Gabrilli o texto final da LBI e no ano de 2015 ocorreu a aprovação no Senado pelo senador Romário. Por fim, no mesmo ano, o projeto foi sancionado pela ex-Presidente Dilma Rousseff.

Conforme o Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão (2015) a presente Lei assegura e promove, em condições de igualdade, o direito e liberdade fundamental da pessoa com deficiência, objetivando a inclusão social e a cidadania. Como base fundamental para a elaboração da Lei, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratou pela primeira vez internacionalmente sobre a temática dos direitos humanos. A LBI, teve motivação de “nascer” a partir da carência de serviços públicos existentes na área e da demanda da população como um todo e, tem como compromisso, não permitir que nenhum retrocesso sobre os direitos conquistados aconteça.

No Art. 77 da LBI definiu-se que o desenvolvimento científico, a pesquisa, a inovação e a capacitação tecnológica deverão ser fomentados pelo poder público com foco em proporcionar a melhoria da qualidade de vida e de trabalho das pessoas com deficiências. Deve ser priorizada a geração de conhecimentos e técnicas que tenham como objetivo a prevenção e o tratamento de deficiências e o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas e sociais, entre outros. No Art. 3º - Para fins de aplicação da Lei, consideram-se da seguinte maneira, os termos, segundo o (GUIA SOBRE A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO, 2015, p.9):

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público, privado ou coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;



II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Com o entendimento sobre os conceitos, perante a LBI, pode-se notar o quão importante são para profissionais de áreas como a do Design, a aplicação e utilização dos mesmos, no desenvolvimento de seus projetos.

2.2 Norma Brasileira ABNT NBR 9050:2015 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos

Corroborando com a Lei Brasileira da Inclusão, a Norma Brasileira: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos - ABNT NBR 9050. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o Foro Nacional de Normalização, já as Normas Brasileiras, têm seu conteúdo de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE).

Sendo assim, a presente Norma determina critérios e parâmetros técnicos, às condições de acessibilidade, que devem ser considerados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação de meios urbanos e rurais e, de edificações. Para adequar os critérios e parâmetros, foram levados em consideração distintas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos. O objetivo da Norma é propiciar de forma autônoma, independente e segura o uso de ambientes, edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos, ao maior número possível de pessoas, independentemente de questões como idade, estatura, limitantes de mobilidade ou percepção. Por fim, para que os espaços, edificações, mobiliários e demais equipamentos urbanos sejam considerados acessíveis, eles devem atender a todos os critérios e parâmetros estabelecidos nesta Norma.

2.3 Acessibilidade, Design Universal e Tecnologia Assistiva



Buscou-se entender o conceito dos termos Acessibilidade, Desenho Universal e Tecnologia Assistiva para complementar a definição da LBI e da NBR 9050 e relacioná-las ao Design. Assim, o termo acessibilidade define que toda pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida, tenha possibilidade e condições, com segurança e autonomia, de utilizar espaços, mobiliários, edificações, transportes e sistemas de comunicação, entre outros (BRASIL, 2000; LAMÔNICA et al., 2008). A acessibilidade também envolve equipe multidisciplinar e diz respeito às condições de autonomia. (COOK; HUSSEY, 1995).

Em decorrência da legislação brasileira, toda pessoa, incluindo as que apresentam deficiências, devem ter acesso garantido, no que diz respeito à educação, à saúde, ao lazer e também ao trabalho. Os autores Andrade, Pacheco e Farias (2007) corroboram com essa afirmação, pois, descrevem que os indivíduos devem ser percebidos com igualdade e com isso, devem receber atendimento e reconhecimento perante as suas necessidades específicas.

Conforme Lamônica et al. (2008), ao serem asseguradas por lei, às pessoas com deficiências têm seus direitos e os mesmos necessitam ser respeitados, pois, a acessibilidade defende também o conceito de cidadania. Porém, conforme, Bittencourt et al. (2004) as barreiras sociais e arquitetônicas dificultam a plena utilização desses direitos, pois, somente um espaço construído de modo acessível a todos, pode proporcionar oportunidades iguais aos seus usuários. Assim, refletir sobre as barreiras físicas que causam dificuldades as pessoas com deficiência são de extrema importância, porque, propõe o repensar de práticas e propostas de ações que podem melhorar a qualidade de vida e promover a saúde destas pessoas.

Já o conceito de Design Universal teve início em 1987, com o arquiteto norte-americano Ron Mace, que se dedicou à questão da acessibilidade ao longo de sua vida e necessitava de cadeira de rodas e um respirador artificial para viver. O Design Universal tem sido aplicado em projetos de ambientes públicos, edifícios e produtos, sempre com o intuito de produzir artefatos ou serviços, dos quais, a grande maioria das pessoas possa fazer uso. O termo tem crescido e com isso, gerado interesse, entre profissionais como designers, engenheiros, arquitetos, paisagistas, entre outros.

A ideia do Design Universal surgiu como um movimento mundial, pensado para minimizar as barreiras encontradas por pessoas com deficiências no seu cotidiano. Porém,



segundo Ostroff (2001) o conceito por vezes é utilizado de modo equivocado por diversos profissionais, indicando apenas a utilização de normas técnicas em projetos acessíveis. Com relação a situação de acesso das minorias, quanto as mercadorias e produtos, conforme (IIDA 2005, p. 318):

O mundo está cada vez mais globalizado, com a rápida expansão dos meios de comunicação e de transportes. Isso aumenta a circulação mundial das mercadorias e produtos. Além disso, há uma incorporação cada vez maior de certas minorias ao mercado de consumo. Com isso, os horizontes dos projetistas foram ampliados. Antes, os projetos eram realizados para determinados segmentos da população e regiões. Hoje, os projetistas devem pensar no mercado mundial e na ampla variação das características dos seus usuários.

Cambiaghi (2012) afirma que não é simples, contemplar plenamente, o conceito de Design Universal, em decorrência de ser imprescindível o entendimento sobre as necessidades humanas. Somente desta forma o designer irá projetar de maneira eficiente, as soluções e os produtos universais. Sabe-se que a aplicação do conceito do Design Universal, está diretamente ligada à uma sociedade inclusiva, pois a área não aborda apenas uma tecnologia focada aos que dela necessitam e sim defende um design de espaços e produtos, que todas as pessoas podem fazer uso. Nesse sentido, estão envolvidas até mesmo questões de ordem ambiental, pois, o profissional que utiliza os conceitos do Design Universal, evita a necessidade de ambientes e produtos específicos para pessoas com deficiências, de forma a assegurar que todos possam usar de forma segura e autônoma os espaços e objetos desenvolvidos. (CARLETTO, 2008).

Segundo Carletto (2008) em 1997 foram desenvolvidos os Sete Princípios do Design Universal por peritos do Centro de Desenho Universal da Universidade da Carolina do Norte, tendo como foco a concepção, no maior nível possível, de produtos e ambientes utilizáveis por todos os indivíduos sem necessidade de adaptações. O projeto universal pode ser aplicado tanto na avaliação de artefatos que já foram desenvolvidos, como servir de orientação para a criação de produtos e ambientes novos (IIDA, 2005).



Conforme Iida (2005) os sete princípios adotados no Design Universal são: Uso Equitativo, ser útil para pessoas com as mais diversas capacidades; Flexibilidade no uso, acomodar um grande leque de capacidades e preferências individuais; Uso Simples & Intuitivo, utilização dos produtos e ambientes ser facilmente entendida, independente, da experiência de uso; Informação Perceptível, a comunicação dos produtos ser eficaz; Tolerância ao erro, reduzir ao máximo os riscos e consequências adversas das ações dos usuários; Redução do Gasto Energético, uso dos artefatos de forma eficiente e confortável causando pouca fadiga; Espaço Adequado, proporcionar tamanho e espaço adequado ao uso independente do corpo, postura ou limitação do usuário.

Diferente do Design Universal, a Tecnologia Assistiva tem como foco o desenvolvimento de projetos direcionados para crianças e/ou adultos com deficiências e/ou limitações. Conforme Bersch (2013) o termo Tecnologia Assistiva é bastante novo e é utilizado na identificação do arsenal de recursos e serviços que promovem ou ampliam em pessoas com deficiências, habilidades funcionais e/ou intelectuais e que, com isso, promovem a autonomia e a inclusão delas. Tornando-se uma grande aliada também, para os profissionais da saúde, através de produtos e recursos que foram projetados especificamente para as atividades de habilitação e reabilitação das pessoas com deficiências.

Citando o conceito do ADA – *American with Disabilities Act*, o termo Tecnologia Assistiva refere-se a uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minimizar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências. É uma área voltada totalmente para o usuário e não um recurso do profissional ou de algum campo de trabalho ou de atuação específica. E está diretamente interligada em diversas outras áreas, tornando-se um tema transdisciplinar, envolvendo profissionais como educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros.

Para Galvão Filho (2009) desde a pré-história da humanidade, aborda-se sobre a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva. Quanto a estudos com essa temática, hoje em dia no Brasil, (DELGADO GARCÍA; GALVÃO FILHO, 2012, p.8) definem que:



Os estudos e análises referentes aos processos de pesquisa e desenvolvimento na área da Tecnologia Assistiva no Brasil ainda são bastante escassos. Raros mesmo. A escassez desses estudos acarreta, como uma de suas consequências mais importantes, grandes dificuldades para a definição e formatação de políticas públicas nessa área e para a configuração adequada de iniciativas de apoio e fomento a projetos com esse foco.

Assim, conforme Bersch (2013), incentivar a aplicação do termo na formação de recursos humanos, em pesquisas e referenciais teóricos, faz-se necessário. Como área tão importante para diversas utilizações, Neto e Rollemberg (2005, p.01) afirmam que "um ramo da ciência voltado para a pesquisa, desenvolvimento e aplicação de instrumentos que aumentam ou restauram a função humana e que necessita urgentemente ser fortalecido no Brasil é a Tecnologia Assistiva". Com relação a isso, Delgado García e Galvão Filho (2012) descreveram que está havendo um crescimento exponencial de demanda na área da Tecnologia Assistiva, para os autores esse fato pode estar atrelado as mudanças na sociedade atual, em relação à diversidade humana e o questionamento sobre os mecanismos de segregação, possibilitando novos caminhos para a inclusão social, entre outros.

2.4 Design, Semiótica e Produto

Quanto ao Design, segundo Bürdek (2006), a área é um aspecto de ordem fundamental, pelas empresas e organizações do planeta. Dessa forma, em meados da década de 80, por meio do conceito "linguagem do produto", percebeu-se que as relações homem-objeto são encarregadas pelo Design e essas ligações estão no centro dos interesses do conhecimento. As funções perceptivas, permeiam o sentimento das pessoas e, com isso, tem significação notável. Como fonte de esclarecimentos, a Semiótica, pode ser uma grande aliada quanto aos subsídios para o entendimento desse tema.

A Semiótica no Design é valiosa, pois, oferece bases teóricas em relação a questões comunicacionais e de significação, como também, tem participação no processo de geração de sentido do artefato. Outro ponto interessante da Semiótica aplicada ao Design é a possibilidade de a mesma apontar certos parâmetros singulares de Design para avaliação. O termo Semiótica é originário do grego "*semeion*" que significa signo, e é definida de forma básica, como o princípio universal do signo - por meio dele se dá a concepção do sentido. Através da percepção com a qual um produto foi submetido, pode-se identificar a maneira



como ele foi sentido. Essa interação é o ponto de partida para uma vasta gama de estudos em áreas como a Ergonomia, a Antropologia, o Design, entre outros. (NIEMEYER, 2003).

Para Niemeyer (2003) para um produto existir é preciso haver uma demanda, através, da abordagem de um problema, dos meios disponíveis, das restrições e das metas apresentadas no projeto. Assim, o profissional de Design apresenta-se como o articulador entre sua competência e os valores com o setor produtivo no qual atua, onde ao final, tem-se uma solução de projeto. O produto por si só já demonstra suas características, seu modo de produção, sua serventia e para qual público foi projetado.

Muitas das necessidades do homem só são satisfeitas através de objetos, assim, a partir da sua utilização são abordados os valores de uso. Para satisfazer certas necessidades é preciso desenvolver determinados artefatos, dessa maneira, o designer representa os interesses dos usuários. Com relação aos produtos, sua classificação se dá da seguinte forma: Produtos de uso individual, são usados por apenas uma pessoa tornando a relação usuário e produto muito forte; Produtos para uso de determinados grupos, utilizados geralmente por um mesmo grupo de pessoas; Produtos para uso indireto, produtos que se mantêm ocultos, não são utilizados de forma direta por seus usuários. (LÖBACH, 2001).

Quanto ao sucesso de um produto vale lembrar que o mesmo depende de alguns fatores, sendo um deles, conforme Belchior (2014), o desenvolvimento baseado na ciência, tecnologia e percepção, pois, a partir do uso desses conceitos pode-se criar produtos com linguagem assimilável aos usuários, por meio dos sentidos. Corrobora com essa afirmação Bonsiepe (2001), que define que para que um objeto tenha significado, é preciso que as pessoas atribuam significados a ele, pois os produtos não têm linguagem própria. Todavia, Löbach (2001) define que as funções são indispensáveis na interação entre o usuário e o produto, onde, cada artefato tem suas funções de formas distintas.

A função prática envolve os aspectos de ordem fisiológica de uso, a função estética lida com a percepção e sensação, ou seja, com a criação de produtos que sejam percebidos pelo homem. Conforme, Bürdek (2006) com relação às funções simbólicas de um produto, sua função como medida de figura simbólica, só é adquirida quando configura algo que é não-perceptível. Nota-se dessa maneira, o quão difícil é o uso das funções simbólicas no projeto prático de produtos, pois, os significados simbólicos dependem de contextos socioculturais



para serem entendidos. Assim, a Semiótica atuando como método de investigação, torna-se um instrumento adequado para auxiliar na função simbólica. Paralelamente ao valor simbólico, um produto também proporciona seu papel de integração social, em decorrência do estabelecimento da relação entre o público-alvo, os produtos e seus grupos de usuários. (BÜRDEK, 2006).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho realizou um estudo aplicado sobre o produto inclusivo ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’, sob o olhar do Design e da Semiótica. Para isso, a execução consistiu na busca bibliográfica e na investigação de dados, sobre as áreas escolhidas, com o intuito de identificar a percepção, aplicabilidade e contribuição da Semiótica - teoria focada no ser humano, no desenvolvimento de produtos inclusivos, do ponto de vista do Design, baseando-se no estudo aplicado do produto Ciranda.

Assim, realizou-se primeiramente um levantamento sobre o termo Metodologia, indicando que o mesmo vem do grego, onde “*meta*” significa “ao largo”, “*odos*” quer dizer caminho e “*logos*” discurso ou estudo. Dessa forma, metodologia consiste em um processo de geração de pesquisas acadêmicas, por meio, da investigação de métodos e técnicas de pesquisa com o intuito de desenvolver conhecimentos. Já o termo pesquisa diz respeito a resolução de problemas e dúvidas, através, do uso de métodos científicos. A pesquisa científica baseia-se em um estudo planejado, que, caracteriza-se pelo aspecto científico de investigação como método de abordagem do problema. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, que conforme, Prodanov e Freitas (2013), considera o vínculo entre a subjetividade do sujeito e o mundo subjetivo, a atribuição de significados, o processo e seu significado, como pontos centrais de abordagem. Sendo assim, nesse tipo de abordagem os dados estatísticos não são o centro do processo de análise de um determinado problema. Com isso, os dados reunidos nesta pesquisa são descritivos, sendo o objetivo principal, a retratação com o máximo possível de elementos da realidade que está sendo estudada.



Sob o ponto de vista da natureza, esta pesquisa é básica e tem como foco desenvolver conhecimentos novos e úteis para a ampliação da ciência, envolvendo verdades e interesses sociais. Quanto aos seus objetivos é uma pesquisa exploratória, pois, tem como função proporcionar informações sobre o assunto estudado, investigar e facilitar o delineamento do tema em questão. A pesquisa exploratória permite o estudo, sob diversos ângulos, como o levantamento bibliográfico. Com isso, o enfoque dos procedimentos técnicos, ou seja, a forma pela qual foram obtidos os dados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi dado por meio de pesquisa bibliográfica. Este procedimento envolve pesquisas a partir de materiais já publicados, como livros, revistas, artigos, jornais, dissertações, teses, internet, entre outros. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: RELAÇÃO ENTRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA - CIRANDA, O DESIGN E A SEMIÓTICA

O presente estudo busca analisar o objeto de estudo ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’, para compreender a Tecnologia Assistiva desenvolvida e, com isso, identificar e analisar, por meio de estudo aplicado, as possíveis contribuições que a área da Semiótica pode proporcionar ao processo projetual de produtos inclusivos. Assim, primeiramente para entender sobre o produto em questão, foi realizada uma pesquisa sobre quem o desenvolveu, suas funções e utilidades enquanto projeto de produto assistivo/inclusivo, suas características gerais, entre outros dados.

A ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ foi desenvolvida pela arquiteta e designer Érika Foureaux, fundadora do Instituto Noisinho da Silva, localizado em Belo Horizonte - Minas Gerais. O produto é comercializado pela empresa social *The Products*, que segundo site, reverte parte dos ganhos à novas pesquisas, projetos e tecnologias sociais no Instituto. Érika trabalhou em uma marca francesa de mobiliário infantil, mas em 2003 desistiu da área para se dedicar a criação de produtos com design inclusivo.

Alguns exemplos dos produtos que a designer desenvolve são: a carteira escolar inclusiva composta por mesa, cadeira e acessórios como cinto, sapatilha e sela - a carteira pode ser utilizada em sala de aula por alunos com ou sem deficiência, possibilita uma ampla



gama de regulagens do assento, encosto e da altura cadeira, a mesa foi desenvolvida tanto para receber a sua própria cadeira quanto qualquer cadeira de rodas, possui porta livros e canetas e diferentes inclinações do tampo; e a ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ - objeto deste estudo. Os produtos são apresentados na Figura 1, onde, na esquerda está a carteira escolar inclusiva e na direita a Ciranda.



Figura 1 - Carteira escolar inclusiva e ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ Fonte: The products, 2015.

A ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ surgiu a partir da inspiração da designer em sua filha, que desenvolveu problemas motores nos membros inferiores, quando criança. Construída em plástico e aço, a Ciranda pode ser utilizada por crianças com deficiências físicas de 1 a 6 anos, possibilitando postura retificada, segurança e ludicidade ao sentar no chão. Além de propiciar a socialização com os demais alunos em sala de aula, em função dos braços e mãos estarem livres para brincadeiras e desenvolvimento de atividades escolares. A cadeira pode ser utilizada em áreas molhadas, como piscinas e no mar, em razão do material no qual é fabricada (quando vendida no site *The Products*), pois, quando adquirida na Oficina da Ciranda a cadeira é fabricada em madeira, em razão do custo mais baixo, como mostra a Figura 2.



Figura 2 - Ciranda em madeira (esq.) e em plástico (dir.). Fontes: Folha - Uol, 2009 e Obispa Design, 2013.

A cadeirinha desenvolvida em plástico e aço é desmontável e de fácil transporte para os responsáveis, tornando possível às crianças com deficiências, o deslocamento da cadeira de rodas ou berço, com facilidade pelas professoras ou pais, durante a rotina escolar e até mesmo em casa, conforme Figura 3.



Figura 3 - 'Ciranda Cadeirinha para Chão'. Fonte: The products, 2015.



Corroborar com a temática inclusiva, Papanek (1971) ao afirmar que o designer, enquanto criador de produtos, deve estar atento aos motivos da criação, de forma a informar e influenciar os usuários de forma ética e saudável. Em contraponto, sabe-se que nenhuma pessoa é igual, assim, por mais que o designer estude e desenvolva produtos/projetos pensando no todo, é complicado tornar os mesmos utilizáveis, por toda a população. Por isso, o ideal é buscar soluções para abranger o máximo possível de pessoas quando se está projetando, como idosos, pessoas com deficiências, enfermos, pessoas altas e baixas, entre outros. (NORMAN, 2006).

Com relação a designer Érika (Figura 4), além de desenvolver produtos, ela ministra a Oficina da Ciranda. Conforme o site do Noisinho da Silva, a Oficina é uma tecnologia social, que representa metodologias reaplicáveis, por meio de soluções de transformação social, possibilitando que crianças carentes possam adquirir a Ciranda, do mesmo modo que as crianças com maior poder aquisitivo. Na Oficina, chancelada pelo FBB - Fundação Banco do Brasil e UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, pais e mães de crianças com deficiências de baixa renda reúnem-se para, sob orientação, construir a Ciranda para os filhos de forma gratuita. Estima-se que pelo menos 800 crianças já tenham sido beneficiadas em 35 edições do projeto.



Figura 4 - Érika Foureaux e a Ciranda. Fonte: Noisinho da Silva recebe prêmio nacional, 2016.



Érika já recebeu diversos prêmios pelos seus produtos, foi convidada para compartilhar as suas experiências em uma feira inglesa de móveis inclusivos e tem a ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ inserida no livro "*1000 Product Designs Form, Function, and Technology from Around the World*", lançado pelo designer Eric Chan. A Ciranda foi reconhecida internacionalmente no livro - referência para estudantes e profissionais de Design no mundo, sendo o primeiro produto brasileiro de design, apresentado como solução para a inclusão de crianças.

Diante do exposto, é possível compreender a importância do design de produto e seus consumidores, como também a relação dos usuários no momento de utilização dos artefatos. Conforme Löbach (2001) para haver o desenvolvimento de um produto é necessário contemplar o processo de Design e seus aspectos, onde, o designer é a peça fundamental, o ser criativo e o desenvolvedor de soluções para os problemas projetuais. Associado a este pensamento, buscou-se relacionar a Semiótica, como possível contribuição projetual no desenvolvimento de produtos inclusivos no ponto de vista do Design.

Assim, partindo do estudo de Peirce (SANTAELLA, 2012, pág. 33) explana que “a Semiótica peirceana, longe de ser uma ciência a mais, é na realidade, uma Filosofia científica da linguagem”. Com isso, entende-se que a linguagem tratada pela autora vai muito além da língua que é falada, mas, parte do pressuposto de que tudo é linguagem e que há diversas formas de percebê-la, sendo que a sua aplicação irá depender de qual comunicação e para quem ela é proposta. Portanto, quando se desenvolve um produto o designer precisa se atentar, no que diz respeito, ao meio cultural no qual irá se envolver e qual a finalidade para qual o produto é destinado, assim, ele compreenderá sinais culturais e linguísticos.

Atrelado a Semiótica, tem-se o signo, que para Niemeyer (2003) tem por conceito a representação de algo em determinada circunstância para alguém. Dessa forma, entende-se que o estudo da Semiótica, define-se pela teoria do estudo dos signos e suas significações para os indivíduos. Dessa maneira, em abordagem baseada na Semiótica, pode-se perceber que as questões sógnicas necessitam ser consideradas no produto, a partir, do contexto cultural em que se dará o processo comunicacional. Bem como, irá depender da cultura, a interpretação de modo próprio de um signo ou articulação.



Por isso, segundo Niemeyer (2003) o profissional de Design necessita se familiarizar com o conjunto de pessoas para qual projetará, durante o desenvolvimento de um artefato, como é o caso do desenvolvimento de produtos inclusivos. Ainda conforme a autora “aspectos quanto a tradições, costumes, valores, religião, características políticas e econômicas devem ser mapeados” (NIEMEYER, 2003, p.53). Contudo, é indispensável para propor a interpretação, identificar algumas referências de elementos presentes no produto. Assim, realizou-se uma análise sobre as referências no objeto de estudo Ciranda, da seguinte forma:

- *Referências icônicas*: esta categoria de referência baseia-se na semelhança. Com relação a ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’, pode-se afirmar que a mesma condiz com o critério referente ao ícone, tradição da forma, pois se assemelha com as demais cadeiras vendidas no mercado. Se adequa também quanto a semelhança cromática, pois há disponível para compra a Ciranda em diversas cores, que podem remeter a alguma lembrança na criança que irá utilizá-la, como por exemplo, a cor amarela que pode lembrar o Sol. Quanto ao quesito metáfora o produto também se enquadra, pois, pode ser interpretado como referência à cadeira convencional, por meio da similaridade de seus atributos formais. No que diz respeito ao estilo, o produto também pode estar classificado, porque cada parte da Ciranda se assemelha ao todo, ou seja, a um dado estilo.

- *Referências Indiciais*: subjacente a uma determinação de casualidade, no qual o mesmo pode ser adquirido por experiência ou herança cultural. Quanto aos traços de ferramenta, pode-se dizer que a ‘Ciranda Cadeirinha para Chão’ tem detalhes formais que se referem a ferramentas utilizadas no processo de produção da mesma, como é o caso de suas linhas e curvas. Quanto a forma indicativa, pode-se identificar questões de posição do produto que apontam as funções técnicas, como por exemplo, o encosto. O propósito do encosto é possibilitar a criança com deficiência que utilizar a cadeira, sentar com postura retificada e segura. Com relação ao som, não há presença expressiva de sonoridade para realização do seu funcionamento. Quanto ao toque ao material, (através de imagens do produto), pode-se perceber que o mesmo é constituído de material polimérico, no qual, possui continuidade na forma e efeito liso, já quando a Ciranda é confeccionada com madeira na Oficina, a sensação ao toque provavelmente será mais irregular e rugosa.



- *Referências Simbólicas*: estabelecidos culturalmente, os símbolos são difundidos, ou seja, trata-se de associar pensamentos gerais que serão interpretados por meio da experiência cultural. No quesito símbolos gráficos, se pode afirmar que a ‘Ciranda Cadeira para Chão’ possui logotipo e marca que podem se tornar símbolos e que se referem ao Instituto Noisinho da Silva e a marca *The Products*. Quanto a forma simbólica, a cadeira pode estar enquadrada, pois, qualquer forma pode ser um símbolo de qualquer coisa. A posição e postura simbólica, também se encaixa, pois, a Ciranda foi desenvolvida em postura vertical, do mesmo modo que as cadeiras tradicionais, trazendo uma similaridade de uso.

Diante do exposto, é possível afirmar que as referências icônicas, indiciais e simbólicas são de extrema importância para os designers e deveriam ser percebidas e utilizadas no decorrer dos projetos de produtos, sendo eles inclusivos ou não. Em paralelo, pode-se refletir que quando um designer desenvolve um produto, o mesmo já tem conhecimentos prévios, sobre os tipos de linguagem em que se baseia, ou seja, indiretamente o ícone, índice e o símbolo podem estar inseridos no pensamento do profissional, mesmo que ele não saiba ou não tenha percebido, que está utilizando de conceitos da área da Semiótica.

Segundo Niemeyer (2003), na relação de interpretação, tem-se como terceiro termo, o interpretante, quando comparado ao objeto; como segundo há o correlato, no qual o signo refere-se; e o primeiro é o próprio signo. Há também três categorias que dizem respeito a experiência sígnica: Primeiridade, na qual tem-se a predominância do caráter qualitativo, ou seja, qualidade da consciência de maneira imediata; nessa fase, o designer busca referências possíveis sobre o produto, para posteriormente pensar e depois agir. Secundidade, a categoria da experiência, da manifestação específica; nesta categoria deve-se apresentar algo que exista, assim, para desenvolver um produto, primeiro é preciso elaborar alguns esboços iniciais e depois pensar em todo o planejamento do processo projetual. Terceiridade, local da regra, ou seja, momento no qual tudo é conectado a experiência de vida e contexto pessoal. Assim, pode-se pensar no momento em que o produto foi finalizado até o momento de interação com o usuário final, período no qual o mesmo, absorverá as informações e funções do artefato.

Após a apresentação e levantamento sobre a relação entre a Ciranda, o Design e a Semiótica, como discussão sobre os assuntos, pode-se primeiramente observar que no Brasil, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 -



disponibilizados pela Cartilha do Censo 2010 de Pessoas com Deficiência (2012), atualmente 23,9% da população total do Brasil possui ao menos um tipo de deficiência, sendo a mais comum com 18,6%, a deficiência visual, seguida da deficiência motora com 7%. Com isso, neste artigo procurou-se estudar sobre um produto inclusivo específico, desenvolvido para crianças com deficiência motora e relacioná-lo à Semiótica, como maneira de contribuição para a área projetual do Design.

Assim, pode-se perceber a interação entre a Tecnologia Assistiva analisada, os recursos dos usuários e os ambientes onde a cadeira é utilizada. A Ciranda foi desenvolvida, como um produto de valor além do prático, ela foi criada para proporcionar às crianças que dela utilizam, a possibilidade de conviver com outras crianças com ou sem deficiência em sala de aula ou mesmo em casa. Pois, permite que a criança esteja com postura correta e segura, no chão, de modo a capacitá-la a brincar e a realizar atividades educacionais. Como por exemplo, a realização de exercícios artísticos: como pinturas manuais com tinta, lápis de cor ou giz de cera; interação com massinha de modelar, argila; recortes em papel, jornais ou revistas, entre outros.

O potencial que esse produto abrange é bastante vasto, sendo um deles, possibilitar que a criança com deficiência motora não fique segregada das demais, apenas sentada na sua cadeira de rodas ou berço, de maneira isolada. Com relação ao assunto, sabe-se que promover a inclusão social e condições apropriadas para todos é uma tarefa complexa, mas ao mesmo tempo, essencial ao longo do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, desde a infância. Pois, para experienciar oportunidades positivas na vida adulta, a criança necessita interagir desde os anos iniciais com o mundo a sua volta e, assim, adquirir habilidades para enfrentar possíveis dificuldades futuras com maior autonomia e qualidade de vida. Dessa maneira, é preciso que a sociedade como um todo, tenha competências para propiciar a essas crianças uma vida plena, orientada pela inclusão e baseada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto educacional, quanto profissional e pessoal.

O interesse na proposta inclusiva, nos dias de hoje, deve ser observado por todas as áreas do saber envolvidas com pessoas, como é o caso do Design e da educação. Porém, entende-se, que a implementação dessas propostas depende de processos contínuos de conscientização na sociedade, com relação à aceitação das pessoas com deficiências e



também, quanto a compreensão sobre os seus direitos. Percebe-se assim, que a pessoa com deficiência, pode apresentar limitações no que diz respeito a sua independência, caso não sejam tomadas medidas, quanto a aprendizagem, comunicação, mobilidade e percepção das mesmas, desde a educação infantil.

No desenvolvimento de projetos, os designers preocupam-se em satisfazer as necessidades e os desejos das pessoas que utilizam os produtos, ou seja, os usuários. Assim, para que essas necessidades possam ser atendidas, é imprescindível que o profissional se insira no mundo do usuário, por meio de pesquisas de campo, entrevistas, testes com modelos e protótipos. Além disso, o designer deve dialogar e interagir com os familiares e profissionais que atendem os usuários finais de seus produtos, uma vez que os mesmos, não tenham oportunidade de comunicação. E quando houver possibilidade, o designer deve realizar a comunicação diretamente com o indivíduo que irá utilizar o produto ou serviço, sendo ele criança ou adulto. Com isso, o projeto irá tornar-se eficiente para o uso e adaptado para a pessoa que irá utilizá-lo plenamente.

Com relação as crianças e a aprendizagem, sabe-se que o ser humano aprende e se desenvolve através da mediação. Conforme a teoria de Vygotsky (1991), é por meio do processo de mediação que acontecem as atribuições de significados pelas crianças, a partir da interação com os outros, de suas experiências e também com o meio. Segundo Vygotsky (1991) o ser humano possui natureza social e necessita de ambientes imbuídos de valores culturais. Porém, o desenvolvimento evolutivo não ocorre de modo simples, imediato e direto e, sim, acontece de maneira intermediada, por meio das interações dos indivíduos e dos valores atribuídos as informações, de forma individualizada.

Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem) e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos dos outros e as condições sociais reais de produção das interações (FONTANA, 2005, p.11-12).

Com isso, entende-se que o processo de aprendizagem é contínuo, ou seja, permanece presente ao longo de toda a vida das pessoas. Conforme Vygotsky (1991), a aprendizagem na



primeira infância é realizada por meio da repetição em voz alta para si e da expressão dos seus pensamentos, como maneira de compreender e organizar os acontecimentos. Dessa maneira, a partir do estudo e diante da complexidade e vasta gama de conteúdos disponíveis sobre a Semiótica, no presente artigo, abordou-se a área de forma geral e com temas iniciais. Sendo os principais: o pensamento de Peirce e de Niemeyer, como fonte de conhecimento, para aplicação e possível contribuição no desenvolvimento de produtos inclusivos.

5 CONCLUSÃO

Atualmente, sabe-se que a sociedade vem se transformando, a tecnologia está cada dia mais avançada e a forma como a maioria das pessoas interage com o ambiente ao seu redor tem mudado. As experiências vividas são mais intensas e as coisas ocorrem com rapidez, porém, sabe-se que ainda existem diversas melhorias que necessitam ser pensadas. Pois, para que a população como um todo possa desfrutar de espaços públicos, da educação, da saúde, da cultura, do esporte e do lazer, entende-se que é indispensável que sejam realizadas grandes transformações, no sentido de tornar grande parte das atividades acessíveis de maneira universal por grande parte dos indivíduos, independentemente, de limitações ou não. Tanto em questões arquitetônicas e educacionais como principalmente, em questões de mentalidade.

No presente contexto social, o entendimento e aplicação dos conceitos relacionados a inclusão, estão se tornando imprescindíveis na vida de profissionais e acadêmicos, principalmente em áreas relacionadas com pessoas, como é o caso do Design. Percebe-se assim, a relevância de temáticas de ordem social em pesquisas e projetos e, com isso, observa-se a importância da obtenção de conhecimentos sobre essas questões. Neste artigo utilizou-se a pesquisa descritiva de cunho bibliográfico para a coleta dos dados, onde, tornou-se possível, por meio de artigos científicos, livros e sites, encontrar materiais sobre os assuntos definidos. Sendo assim, nesta etapa foi realizado o entendimento e, posterior conceituação e explanação sobre as áreas e termos expostos no estudo.

Através dos dados encontrados nesta pesquisa e dos resultados analisados, pode-se obter um panorama geral sobre a área da acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Design Universal e realizar o entendimento sobre as leis que preveem a criação e o fomento à



pesquisa, com relação aos produtos assistivos e sua importância. Os resultados mostraram que a Semiótica pode ser uma grande aliada do designer, auxiliando nas etapas do processo projetual e na interpretação das referências dos elementos presentes no produto. Como conclusão, observou-se também, que a Ciranda pode auxiliar a vida de crianças com deficiências motoras, ampliando a capacidade educacional, artística e de lazer. Isso ocorre, através da possibilidade de interação com os demais alunos e da realização de atividades coletivas em sala de aula e, ainda, com os familiares na utilização da cadeira em casa.

Com este estudo, pretende-se demonstrar a relevância da inserção de temáticas inclusivas, nos cursos de Design, como em disciplinas curriculares ou até mesmo em atividades complementares/extensão, tornando-as peças fundamentais na integração dos estudantes de Design com a inclusão social. Ainda com relação a contribuição da Semiótica no desenvolvimento projetual, a partir dos dados apresentados, é possível que o designer possa inspirar-se a aplicar e utilizar as informações adquiridas no texto, durante o processo de desenvolvimento e definição dos seus produtos.

Por fim, este trabalho deseja fomentar a elaboração de trabalhos com foco nestes temas e propor discussões e/ou caminhos de pesquisas na área da inclusão, sendo uma delas, a proposta de desenvolvimento de um produto similar a Ciranda. Esse produto seria confeccionado de modo próximo ao existente, porém, seriam acrescentados a ele rodízios independentes. Esse sistema de rodízios poderia permitir que a criança - além de interagir com os colegas e familiares e, ter a possibilidade de realização de atividades escolares, pudesse também, se deslocar com autonomia, segurança e postura retificada nos locais em que o produto for utilizado por elas.

6 REFERÊNCIAS

ADA - AMERICAN WITH DISABILITIES ACT 1994. Disponível em: <http://www.resna.org/taproject/library/laws/techact94.htm> Acesso em: 29 abr. 2016.

ANDRADE, M. S. A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior. **Revista Digital de Pesquisa CONQUER da Faculdade São Francisco de Barreiras**, Bahia, vol. 1, 2007. Disponível em: <http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer/article/view/27/9>. Acesso em: 16 mai. 2016.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BELCHIOR, C. L. **Reciclando os sentidos**. 1. ed. Contagem, MG: Ed. do Autor, 2014.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BITTENCOURT, L. S. et. al. Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física. In: **II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos10.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BONSIEPE, G. **Teoría e práctica del diseño industrial**. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

BONSIEPE, G. Retórica visual/verbal. In: BIERUT, Michael et al. (Org.). **Fundamentos del diseño gráfico**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2001.

BRASIL. Lei nº. 10098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 22 mai. 2000.

BÜRDEK, B. E. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

CAMBIAGHI, S. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac SP, 2012.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: um conceito para todos**. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies: Principles and Practices**. St. Louis, MO: Mosby-Year Book, Inc; 1995.

DELGADO GARCÍA, J. C.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). São Paulo: ITS



BRASIL/MCTI-SECIS, 2012. Disponível em:
<<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368505.PDF>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAMBARATO, R. R. **Signo, significação, representação**. Contemporânea. n. 4, 2005. Disponível em:
<http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n04_18_ReniraRam.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GUIA SOBRE A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO. Brasília, Mara Gabrilli. 2015.

IIDA, I. **Ergonomia: projeto e produção**. 2. ed. São Paulo: Blücher, 2005.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.14, n.2, p. 177-188, 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/03.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

LÖBACH, B. **Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais**. São Paulo: Blücher, 2001.

NETO, J. C. M.; ROLLEMBERG, R. S. **Tecnologias assistivas e a promoção da inclusão social**. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2005. Disponível em:
<http://www.ciape.org.br/artigos/artigo_tecnologia_assistiva_joao_carlos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NIEMEYER, L. **Elementos de semiótica aplicados ao design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

NOISINHO DA SILVA RECEBE PRÊMIO NACIONAL. Disponível em:
<<https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2012/10/13/noisinho-da-silva-recebe-premio-nacional/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

NORMAN, D. A. **O design do dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

OFICINA DA CIRANDA. Disponível em: <<http://www.noisinhodasilva.org/oficina-da-ciranda>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

OSTROFF, E. **Chapter 1. Universal Design: The new paradigm**. In: Wolfgang F.E. Preiser e Elaine Ostroff (Ed.). **Universal Design Handbook**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 2001.



PAPANEK, V. **Design for the Real World: Human Ecology and Social Change**. Nova York: Pantheon Books, 1971.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

THE PRODUCTS. Disponível em: <<http://www.theproducts.com.br/sobrenos>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar**: In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOSTKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Moraes, 1991.

*Recebido em 31 de agosto de 2016
Aprovado em 16 de janeiro de 2018*



SOBRE A ARTE, SOBRE O DIVERSO, SOBRE O QUE HABITA O CORPO: NARRATIVAS PARA TODOS

ABOUT ART, ABOUT THE DIVERSE, ABOUT WHAT INHABITS THE BODY: NARRATIVES FOR ALL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018032>

Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil
natitazinazzo@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou fomentar o debate sobre práticas inclusivas na escola, por meio da arte como possibilidade do fazer e pensar coletivo. Compreendendo a escola como o espaço de cuidado do âmbito público e, conseqüentemente, lugar para todos, a arte é vista como uma linguagem agregadora e política, no sentido do encontro com a subjetividade para a partilha do diverso e do plural. Na percepção de que o processo educativo acontece pela e na experiência, numa perspectiva estética e ética, defende-se o valor e legitimidade da arte, ilustrando seus possíveis caminhos a partir de uma de suas ramificações: a contação de histórias. Tais reflexões apoiaram-se em autores do campo da filosofia, da sociologia da educação e das artes, pautados em teorias pós-críticas. Através de imagens sobre a arte, a escola e as narrativas, reforçou-se o papel social das artes na educação, as intenções do ato de contar histórias e a necessidade desse debate institucional, que deveria estar aberto ao diverso, ao invés de caminhar lentamente nas práticas ditas de inclusão. O texto apresenta práticas corporais, artísticas e narrativas como possíveis caminhos de transform(ação) das relações escolares, concepção de ensino e expectativas que regem as ações sobre os corpos presentes no território escolar.

Palavras-chave: Arte. Contação de histórias. Escola. Ética. Experiência.

ABSTRACT

The present work sought to promote the debate about inclusive practices in the school through art, as a possibility of doing and thinking collectively. Understanding the school as the space of care of the public sphere and consequently, place for all, art is seen as an aggregating and political language, in the sense of the encounter with subjectivity for the sharing of the diverse and the plural. In the belief that the educational process happens through and in experience, in an aesthetic and ethical perspective, the value and legitimacy of art is defended, illustrating its possible ways through one of its ramifications: storytelling. These reflections were based on authors in the field of philosophy, sociology of education and arts, based on post-critical theories. Through pictures of art, school and narratives, it reinforced the social role of the arts in education, the intentions of storytelling, and the need for this institutional debate, which should be open to the diverse, rather than slowly Practices of inclusion. The text presents corporal, artistic and narrative practices as possible ways of transforming the school relations, conception of teaching and expectations that rule the actions on the bodies present in the school territory.

Keywords: Art. Storytelling. School. Ethic. Experience.



1 LINHAS DE PARTIDA

A eternidade nos escapa.

Nesses dias, em que soçobram o altar de nossa natureza profunda todas as crenças românticas, políticas, intelectuais, metafísicas e morais que os anos de instrução e educação tentaram imprimir em nós, a sociedade, campo territorial cruzado por grandes ondas hierárquicas, afunda no nada do Sentido. Acabam-se os ricos e os pobres, os pensadores, os pesquisadores, os gestores, os escravos, os gentis e os malvados, os criativos e os conscienciosos, os sindicalistas ou individualistas, os progressistas e os conservadores, não são mais que hominídeos primitivos, e suas caretas e risos, seus comportamentos e enfeites, sua linguagem e seus códigos, inscritos na carta genética do primata médio, significam apenas isto: manter o próprio nível ou morrer.

Nesses dias, precisamos desesperadamente da arte. Aspiramos ardentemente a retornar nossa ilusão espiritual, desejamos apaixonadamente que algo nos salve dos destinos biológicos para que toda poesia e toda grandeza não sejam excluídas deste mundo.

Então, tomamos uma xícara de chá ou assistimos a um filme de Ozu, para nos retirarmos da ronda das justas e batalhas que são os costumes reservados de nossa espécie dominadora, e darmos a esse teatro patético a marca da Arte e de suas obras maiores.

(Muriel Barbiery)

A Arte em nós como corpo de fuga, corpo em fuga não é só conhecida, mas também sentida. Sentida, sentido e presença quando a música conforta o trânsito caótico, quando o fazer artístico afasta do stress diário do trabalho, quando a conversa entre desconhecidos ganha proximidade ao falar de cinema. O fazer e o apreciar a Arte atravessa as experiências corporais, poetizando e politizando a vida. Os tempos e espaços da Arte são garantidos, adequados e respeitosos a nossos corpos?

“É certo que ninguém, até agora, determinou o que pode o corpo...” (ESPINOZA apud FERRACINI, 2006, p.7). Diante dessa afirmação, ainda que inconsciente entre as pessoas, a história do Homem mostra, de várias (e até discutíveis) maneiras, o seu poder criador. Sem saber até onde podemos ir, seguimos, construímos caminhos e os percorremos. Na complexidade humana, por tantas vezes nos desumanizamos e nos perdemos enquanto corpo. Perdemos, assim, nossa experiência, nossa postura ética e estética. Uma análise básica da conjuntura social contemporânea já garantiria uma afirmação como esta e uma série de exemplos que demonstrariam nosso afastamento do fazer e pensar coletivo.



A escola está inserida entre as instituições que deveriam garantir o espaço de pensar e cuidar do âmbito público. Um dos autores que traz essa construção do bem comum como função escolar é o filósofo Jorge Larrosa (2002), que enfatiza o espaço da escola como lugar do encontro, da partilha de palavras e construção de narrativas. Um lugar de indivíduos constituindo um coletivo, um lugar de corpo, enfim.

Entretanto, em algum momento, esta ideia se perdeu. Pode-se dizer que, na cultura social dominante, o sujeito se sobressaiu ao coletivo e ganhou status de consumidor – inserido na lógica de mercado onde somos aceleração, produção e aquisição. Assim como o Estado e a cultura dominante, muitas escolas mudaram seu percurso, atuando como reprodutoras e regulamentadoras da estrutura social, legitimando a meritocracia, determinados saberes e culturas, originando a exclusão e, conseqüentemente, o chamado “fracasso escolar”. As práticas culturais, em especial as corporais, afastaram-se do cotidiano e da vivência dos atores escolares, colocando relações tão complexas em suspensão. O corpo na escola hoje é visto a partir do que ele não pode, interferindo diretamente na ideia de que a escola é para todos. Mas, retomando a ideia de Espinosa, o que pode o corpo?

No chão da escola, os questionamentos acerca deste contexto ficaram cada vez mais aflorados e este texto nasceu do desejo de questionar e procurar (re)construir concepções e práticas escolares das quais vivemos, propomos ou idealizamos na vida escolar. Trata-se de uma reflexão sobre o que percebo como professora, alinhado às minhas pesquisas, perguntas e imagens deste caminhar. Com isso, este ensaio, mais do que trazer respostas aos questionamentos e indagações que permeiam o cotidiano, busca iniciar perguntas e introduzir a temática para abertura e ampliação de novos dizeres e caminhos, diante das angústias do currículo de Arte na escola, do termo inclusão, de suas múltiplas interpretações, e da ideia de escola democrática.

Atualmente, muitos teóricos e formadores discutem a democratização da escola, acesso e permanência, com políticas e práticas de inclusão, tais como Mônica Pereira dos Santos, Toni Booth e Mel Ainscow, entre outros. Ainscow (2009) reforça que a inclusão escolar é acima de tudo um princípio, com valores inclusivos complexos e que deve ser discutida de forma cada vez mais ampla. Não se trata apenas do acesso de crianças com alguma deficiência ao ensino regular, mas do acolhimento a diversidade de todos os estudantes.



A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. (AINSCOW, 2009, p. 11).

Contudo, uma escola, de fato, para todos nem precisaria fazer esta reflexão. Afinal, a diferença se colocaria como um valor e todos seriam parte dela: não haveria quem incluir. Diante disso, como já citado, um dos principais desafios sociais e, por conseguinte, escolares que enfrentamos é a valorização do diverso, dos muitos saberes e das várias manifestações culturais e corporais. É preciso reiterar a função escolar, refletir sobre seus valores e revisar o currículo com embasamento nas três dimensões: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas, baseada na perspectiva teórica de Booth & Ainscow (2002) e Santos (2003). Para os autores, a inclusão, de fato, só acontece com a transformação do currículo, reestruturação das culturas e políticas escolares, respeito aos direitos e à participação de todos os estudantes – inclusive os mais vulneráveis –, aprendizagem a partir da experiência, educação democrática e formação de cidadãos do mundo, nas escolas para as comunidades.

Nesta perspectiva, trazemos aqui algumas questões deste panorama através das portas da Arte, da experiência estética e da ética, do lugar do corpo na escola. Freire (1996) frisa a experiência estética e a perspectiva ética como fundamentais à promoção da criticidade permanente.

Não é possível pensar em seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, pp. 18-19).

A partir deste pressuposto, chegamos a alguns questionamentos: partindo da ideia de um sujeito que se configura a partir e na experiência, é possível discutir como o encontro com e por meio da Arte pode contribuir para relações democráticas na educação? Como os espaços de criação se aproximam do agir democrático na e para a infância? Quais relações são



possíveis entre Arte e ética? Como a Arte pode modificar a educação dos corpos e, assim, a ideia de inclusão?

A insistência em focar em narrativas, memórias, culturas e experiências para falar de Arte e inclusão parece nos aproximar da literatura e, mais especificamente, da Arte de contar histórias, que pode ilustrar as ideias presentes nesse texto e que nos parecem as mais adequadas neste momento para mais perguntas mobilizadoras do que respostas prontas. A contação de histórias, que tantas vezes busca seu lugar de inclusão e reconhecimento como Arte¹, parece um bom caminho para se falar de inclusão no espaço escolar, a partir da própria experiência de compartilhar e valorizar a literatura. De acordo com Brenman (2005), quando

(...) lemos para um grupo de crianças, e elas, no decorrer da leitura, podem se sentir fazendo parte de uma unidade. (...) Os grupos que ouvem histórias possivelmente saem mais unidos, seus participantes mais cúmplices uns dos outros. (...) A ânsia pela vida e a curiosidade estonteante das crianças encontram refúgio na leitura de livros de literatura. (BRENMAN, 2005, sem página).

2 ALGUMAS IMAGENS SOBRE ARTE

A ideia de Arte compartilhada neste texto busca o afastamento de uma visão romântica de se fazer Arte, como algo inatingível pela lógica do mercado e do consumo, ou como ferramenta de salvação do indivíduo ou da sociedade. Tampouco, queremos reforçar como Arte apenas as produções socialmente aceitas, consideradas belas ou boas. Aqui, Arte é, em essência, atribuição de sentido e intencionalidade. Segundo Duchamp (2013), “Arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas (...) devemos chamá-la de Arte, e Arte ruim, ainda assim é Arte, da mesma forma que a emoção ruim ainda é emoção” (DUCHAMP, 2013, p. 2). Assim, a Arte é apresentada como a manifestação que tem a intencionalidade de ser Arte, ser sentido subjetivo, experiência de troca, tanto nos olhos, quanto no toque ou movimento do corpo.

¹ Convém ressaltar que a “Arte de contar histórias” é uma prática milenar por meio da qual o homem pode entender sua relação com o outro e com o universo em que vive. Seu ineditismo ocorre pela pluralidade de discursos, linguagem acessível e experiências de artistas, não artistas e vivências de pesquisadores de várias regiões do país.



A arte (...) trabalha com a percepção e sua força não está no que se diz, mas em como se diz, na percepção que atinge nosso inconsciente e no que de fato nos toca como experiência. E é no inconsciente que encontramos nossas particularidade, nossa individualidade, mas também os elos que nos atam uns aos outros. A arte, quando nos atinge, vasculha um universo imensurável e nos ajuda a descobrir o sentido das coisas. (OLIVEIRA, 2017, p. 52-53).

Entendemos ainda a Arte como ato político, pois traz ao corpo a necessidade de mudar de lugar, dessa forma transformando a relação social como um todo, problematizada, em especial, na relação entre o público e o privado.

O corpo em criação, em arte, ao mesmo tempo, restaura e resiste ao Homem. Resiste se entendermos esse Homem como o sujeito centrado em uma individualidade e em uma identidade que o realiza e que, por isso mesmo, exclui o outro e a diferença. (FERRACINI, 2005, p.14).

A Arte carrega elementos resistentes ao poder, ao saber e à força, como a criticidade, a expressão, as diversas linguagens, a experiência estética, sendo ela também o próprio poder, saber e força, propondo o atravessamento, uma linha de fuga alternativa.

Aproximando a Arte da inclusão, vale ressaltar ainda a concepção de Barbosa (2002), que entende a Arte como conhecimento que se constrói na inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar a Arte², valorizando as diferentes culturas e a experiência estética. Ao tratar da interculturalidade, a autora propõe territórios sem fronteiras para legitimar as diferenças culturais.

Por fim, é importante frisar a crítica ao ensino ou “utilização” da arte como instrumento didático para que se atinja conteúdos de outras áreas do conhecimento, para registros de outros trabalhos ou disciplinas. No trabalho interdisciplinar, a Arte pode ser valorosa, desde que todos os elementos envolvidos tenham sua legitimidade. Porém, os caminhos descritos procuram apontar o valor da arte pela arte, por sua própria experiência e por seu próprio corpo, valorizando especialmente o ato e o processo criador. Desta forma, a imagem da Arte seria a de um caminho possível para a valorização pretendida do diverso, dos

² Ana Mae Barbosa propõe, ainda, que o ensino da Arte se realize através da proposta triangular, que a grosso modo, relaciona os aspectos apontados: fazer, ler e contextualizar a arte.



diferentes saberes e manifestações. Qual seu lugar na escola? Quais seriam suas possibilidades de relação com este contexto?

3 ALGUMAS IMAGENS SOBRE A ESCOLA NO CORPO, SOBRE A ESCOLA E “SEU CORPO”.

O termo escola deriva da *skholê* grega, que significa tempo livre. Em Arendt (2011), o tempo livre é o do pensar. Assim, na atualidade, e idealmente, entende-se que a escola passou a ser um dos poucos espaços-tempos em que as crianças podem exercer e praticar com liberdade sua conquistada condição de sujeito, o que Larrosa (2013) nomeia como “lugar de refúgio”. Porém, em nosso contexto atual, este tempo livre – que nada mais é do que a liberdade da reflexão, da escola e do compromisso de pertencer – é, muitas vezes, enfraquecido nos espaços coletivos, diante da visão “adulocêntrica”³ da infância, regendo nossas ações enquanto educadores: aulas programadas, muitas tarefas, cursos complementares, rotina e currículo rígidos, pouco ou nenhum tempo para o ócio etc. A partir disso, o tempo e o espaço para cuidar do que é público, do que é coletivo e do que é construção reflexiva torna-se restrito, favorecendo a manutenção das mesmas práticas educativas, enfraquecendo, dessa maneira, o olhar crítico e, especialmente, diverso.

Segundo Lima:

A liberdade da criança é a nossa insegurança. Enquanto educadores, pais ou simples adultos e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

(...)

O medo maior é do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e portanto, o poder. (LIMA, 1989, p. 11).

³ Visão de contexto cujo grupo social dominante (adultos, ou no caso professores) é tomado como figura central e todos os outros integrantes ou grupos sociais são vistos a partir desses valores dominantes. O adulto é visto como modelo ideal e tomado como referência.



Esta concepção afeta diretamente os corpos e, por conseguinte, a inclusão de todas as crianças e a construção de um projeto educativo verdadeiramente democrático. Tantas atribuições, exigências e restrições corroboram para um caminho mais individualizado, em que se perde o espaço de construção de um mundo comum. Podemos ir além: ao percebermos um currículo pautado em saberes específicos, legitimados por certos grupos sociais e culturais, nos deparamos com o apartamento da diferença e com um processo de inclusão que procura incluir o outro no saber dominante e não considerar todos os saberes com o mesmo valor, não considerar todas as práticas culturais como válidas e significativas.

Neira (2011) considera a cultura como constitutiva de todo e qualquer aspecto social, já que todas as práticas trazem a partilha de um significado. Afirmar, também, que, se a educação procura fazer as possíveis leituras do mundo, é por meio da centralidade das diversas culturas que se configuram os significados e o mundo social que acontece a formação identitária dos sujeitos envolvidos.

Sobre o assunto, em Hall (1997) tem-se que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (HALL, 1997, p.17).

O conceito de experiência defendido remete à ideia de Larrosa (2002) que diz daquilo que nos acontece, que nos passa, transpassa, nos afeta e nos tomba. Esse tombamento só é possível no encontro com o outro, com o diverso, com as possibilidades. Entretanto, a dinâmica escolar e da própria sociedade cria situações de apartação cultural que segregam diferentes práticas e grupos. Em Candau (2013), observa-se este questionamento.

(...) Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU, 2013, p. 31).



No universo escolar, as distâncias compõem o próprio currículo. Este é entendido como o conjunto de representações e ações vividas, que englobam todas as concepções, intenções e práticas presentes, pautadas em linhas de pensamento que dizem que escola ela é, qual cultura escolar é partilhada naquele contexto.

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas. [...] Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação dos materiais e do mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 102).

Toda a composição do currículo revela os pilares do projeto político da escola, quais são as culturas dominantes, os saberes legitimados ou não, as manifestações valorizadas ou desvalorizadas, enfim, as escolhas da instituição que também indicam os desafios da inclusão. A maneira como a escola acredita no diverso diz qual será o espaço da diferença. Ou o espaço que não será e nos gera tantas angústias.

A questão que se apresenta é a lacuna na função da Escola, que, para Larrosa (2017), é a construção do comum e do bem coletivo. A escola deveria reiterar o caráter pessoal e torná-lo público, através da experiência numa perspectiva ética. Ao ser compreendida como o lugar onde se trabalha com as representações e (re)construções do mundo, a escola se abre para o diverso, para todas as culturas, para todos os corpos. Porém, é comum encontramos contextos adversos a esta proposta.

Com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas, nas complexas sociedades atuais, a escola que não cumpre estas tarefas – que dela se espera – produzirá meninos que dela escapam. (PAIVA, 2015, p. 44).

De acordo com Lima (1989), o agir democrático é reprimido através do corpo e sua relação com os espaços – algo que não se restringe à escola.



Os grupos que regulam o poder social sabem dos perigos e potencialidades do agir autônomo e criativo e, por isso, atuam nos diversos ambientes coletivos, que são programados para facilitar o controle e a repressão, e aumentam a dependência e a submissão dos dominados. É nesse espaço que vive e movimenta o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança. (LIMA, 1989, p. 11).

Dentre as diferentes linguagens de expressão e comunicação, a oralidade e a escrita podem ser ditas como as que, por último, são dominadas pelas crianças. O pequeno que não sabe ler palavras já sabe ler o mundo através de gestos, movimentos, expressões e imagens que, ao longo do percurso de aprendizagem, são desconsideradas em detrimento do conhecimento tido como científico, da oratória e da leitura/escrita. Prova disso é a grade curricular de grande parte das escolas espalhadas pelo país, que minimizam os tempos didáticos destinados às práticas corporais e artísticas, dando prioridade a outros fazeres e conhecimentos. Tal escolha já implica em uma série de situações complexas quanto à valorização do ensino da Arte e dos profissionais, quanto aos saberes aceitos e legitimados, ao papel subestimado da Arte na educação e na avaliação da aprendizagem. Implica, ainda, na concepção das práticas de inclusão, direcionando ações que nem sempre são ideais para o desenvolvimento integral dos seres humanos, como o rigor com relação aos tempos de aprendizagem, grades curriculares que priorizam as denominadas “ciências” e não possibilitam outras linguagens e meios de avaliação, disciplinas desconexas que não valorizam todos os saberes. Isto posto, a escola parece, cada vez mais, um ambiente constrangido e de constrangimento nos pequenos e grandes atos de educar, formando e acolhendo corpos-reflexos de manifestações corporais menos espontâneas e verdadeiras.

Ora, se nosso discurso apresenta a escola como democrática, inclusiva e de lugar do corpo parece nítida e urgente a necessidade de reconstruirmos as formas de aprendizagem escolares no âmbito da metodologia, da organização das turmas, dos tempos e espaços da escola, enfim, repensar a própria pedagogia. É dever nos perguntarmos quais práticas pedagógicas, que se aplicam ao cotidiano, conseguiriam burlar a burocracia e a expectativa “adultocêntrica” de um currículo específico, pré-definido e tido como necessário para a criança aprender.



Como possibilidade, e um dos caminhos, é inevitável pensar na Arte para que a escola possa formar sujeitos capazes de aprenderem o significado do experienciado no próprio cotidiano, conforme proposto por Paiva (2015), e assim, se constituírem enquanto sujeitos numa perspectiva ética, estética e democrática. A Arte parece parte essencial do processo educativo, por ser uma das linguagens que mais se aproxima do universo infantil e juvenil, que aproxima a realidade da criatividade e do imaginário e que poderia transformar a escola como espaço a favor do corpo e da experiência.

4 AINDA SOBRE INCLUIR: QUEM SE IMPORTA SE O ALUNO APRENDE OU NÃO APRENDE ARTE?

A pergunta acima, inspirada em palavras de Iavelberg (2013) reforça o convite a (re)pensar se nosso discurso caminha alinhado e afinado com nossa própria prática. Ao apostarmos na educação como algo possível e viável através do encontro e da experiência, reafirmamos que a Arte se faz fundamental, por propiciar o exercício da alteridade, do reconhecimento do que é estranho a nós, do que nos é estrangeiro. Parafraseando Taylor, Candau (2013) afirma que:

Nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos “outros”. Portanto, é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos “outros”. E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula. (CANDAU, 2013, p.31).

Isso porque a Arte é em si experiência e, sendo experiência, nos tomba e traz a palavra habitada pelo corpo. A Arte oferece a possibilidade de construção de novas subjetividades. É a forma mais fácil de nos aproximarmos da interculturalidade, representando modos, culturas e olhares diversos, ofertando um caminho de criação de laços comuns:

Um objeto de arte – seja ele uma peça de teatro, uma poesia, um romance, um quadro, uma fotografia ou um filme – sempre representa uma forma por meio da



qual determinada cultura reifica valores, exige ideais éticos e estéticos, escolhe aspectos de sua produção que merecem perdurar para além das vidas individuais que o trouxeram à existência. (CANDAUI, 2013, p.82).

A Arte pode comunicar imagens das experiências e atravessamentos, pode ser uma forma de representação da experiência de estar no mundo. Hannah Arendt (2011) coloca que uma obra de Arte não se impõe por seu valor de uso, mas por sua capacidade estética, por sua capacidade de comover seus apreciadores. Comover. Com mover. Mover com, mover junto. A Arte pode potencializar a experiência estética quanto operadora de transformações nas concepções do sujeito a que ela se submete. A Arte nos presenteia como fragmento, como brecha cotidiana:

Para que serve a Arte? Para nos dar a breve mas fulgurante ilusão da camélia, abrindo no tempo uma brecha emocional que parece irreduzível à lógica animal. Como nasce a Arte? Nasce da capacidade que tem o espírito de esculpir o campo sensorial. O que faz a Arte por nós? Ela dá forma e torna visíveis nossas emoções, e, ao fazê-lo, apõe o selo de eternidade presente em todas as obras que, por uma forma particular, sabem encarnar a universalidade dos afetos humanos. (BARBERY, 1969, p. 218).

A Arte pode. E voltamos a frase inicial: O que pode o corpo? Como educadores, dizemos incansavelmente do desejo de formarmos cidadãos críticos, reflexivos, que valorizem a multiplicidade, porém ainda domamos corpos em carteiras, fragmentamos conteúdos, restringimos conceitos, fugimos de boas perguntas e embates. Reforçamos preconceitos de gênero e privilegiamos as áreas de conhecimento tidas como científicas em detrimentos das outras. Não sabemos ensinar Arte e não nos preocupamos com isso. A literatura moderna é conhecida por seus autores, a literatura africana é conhecida como a de seu continente. As manifestações musicais e corporais populares aparecem somente em estereótipos das festas juninas, como se todas fossem ligadas a este festejo. Por vezes, nosso repertório relativo à teatro e cinema são restritos, ainda mais para o público infantil. Os artistas plásticos pesquisados e apreciados na sala de aula são os reconhecidos pelo mercado, ainda que não haja conexão com o grupo que ali está. As leituras e contações de histórias são vistas como válidas, desde que utilizadas como ferramentas pedagógicas em função de outros saberes considerados mais importantes. Fragmentamos o conhecimento em disciplinas e se



precisamos abrir mão de alguma delas, as aulas de Arte certamente estarão dentre as primeiras opções. Em cada uma dessas afirmações, há uma concepção da ideia de inclusão. Ou de exclusão. Quem se importa se o aluno não aprende arte? Quem acredita numa escola/sociedade para todos?!

Se a visão de educação defendida traz a necessidade da concomitância entre singularidades e pluralidades, a arte é necessária, visto que este não é um processo de construção exclusivamente racional e passa pelo sensível, passa pelo subjetivo. A escola é um dos espaços de legitimação da palavra. Porém, existe um vasto repertório de conhecimentos comunicado por meio de gestos e expressões que não se encontram na escrita e (res)significa qualquer ausência ou presença de palavras.

Pensando a narrativa de forma particular, sua construção é no corpo. O corpo está na palavra e a palavra está no corpo. Em um contexto de privação, onde este não pode manifestar-se livremente e é reprimido pela cultura dominante, não há possibilidade de atribuição de sentido a estas manifestações corporais por parte dos interlocutores. O significado da palavra já não pode ser o mesmo. (OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Ironicamente, “a arte que não se ensina na escola é a mesma que aproxima aqueles que abandonaram a escola dos educadores sociais, restaurando-nos o desejo de aprender em espaços considerados informais” (IAVERLBERG, 2013, p. 187). Nesse sentido, a Arte é, em essência, inclusiva, diante do que oferece, do seu caráter agregador. Os princípios da Arte geram impacto na prática pedagógica, ao fortalecer a expressão, o diálogo, a posição e a exposição dos indivíduos, sem julgamentos e expectativas. A Arte não é monocultural – como a escola trata as demais áreas do conhecimento de forma geral. Por isso educa, não domestica. Mais: a Arte se configura numa trama horizontal, portanto menos hierárquica; suas ramificações e seus territórios têm todos a mesma validade. É essa concepção de conhecimento comunitário, de saberes democráticos, que visa tirar as pessoas excluídas do isolamento, podendo mobilizá-las e confortá-las sobre a transformação da realidade e angústias do mundo, abrindo-se ao ato criador. “Criar no sentido de divergir, de expandir continuamente os esquemas de experiência, de questionar e viver situações fluídas e transitórias, no sentido de recusa do previamente pronto e do conformismo” (RODARI, 1997, p.184).



Portanto, a escola é forte para potencializar a Arte coletiva e a Arte no coletivo. As imagens estéticas em forma de Arte são as imagens políticas e de pensamento e o corpo é o próprio pensamento. Assim, podemos arriscar: como transformar o cotidiano em Arte? Como dançar o corpo cotidiano?

Em um primeiro momento, talvez seja preciso desinstitucionalizar o olhar sobre a infância, oferecendo lugares culturais e sociais onde possam emergir sua voz e seu desejo. Uma escola ocupada com o riso, com a história, com a máscara, com a tinta, música, movimento e encenação, com espaço para a criação, pode ganhar novos contornos e maior afeto, no sentido do afetar-se pela aprendizagem:

O conhecimento germinado na própria arte transforma e nos fortalece ao admitir as semelhanças e diferenças entre o que cada um cria, o que torna viva a presença de cada protagonista na sala de aula, alunos e professores, dando vigor ao vínculo do aluno com a escola. (IAVERLBERG, 2013, p.187).

“Como uma proposta dentre tantas outras, o conto aparece como retomada da palavra comum para o encantamento e renovação do mundo, colocando as pessoas envolvidas juntas, religadas e imersas num acontecimento comum” (TIERNO, 2017, p. 30). Aqui, contar histórias aparece também como uma possibilidade e acolhida, diante da ênfase de seu significado na relação humana, para resistir à aculturação e preservar a leitura de mundo, que é muito anterior à leitura da escrita. Apresentamos a oralidade como arte das palavras, que adquire um valor estético e legitimado. Apresentamos seu sentido antes de mais nada, como necessidade humana.

5 NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIA COMO PUXADORA DE PALAVRAS, PALAVRAS COMO GERADORAS DE EXPERIÊNCIA.

A verdadeira novidade é aquela que não envelhece, apesar do tempo.

(Muriel Barbiery)



Narrar é um saber-poder do corpo. Contar e ouvir histórias se traduz em experiência porque nos leva ao campo da liberdade e da estética (sensibilidade), nos leva ao campo da exposição. Exposição que gera o contador.

De acordo com Tierno (2017), esse mesmo contador que quando conta, ordena os acontecimentos, as experiências vividas e atribui sentido às vivências, propiciando nosso encontro com nós mesmos, posto que o lugar da narrativa também é o lugar da memória. Um acontecimento vivido é finito, ou, pelo menos, encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio e para o que foi. Contar histórias é um jogo entre palavras e o tempo, um gesto de tecer e entrelaçar o passado, o presente o futuro. Parafraseando Paulo Freire, Tierno (2017) oferece a imagem do contador como:

Artista da palavra que se utiliza do conto para apresentar intuições sobre seu tempo, abrindo intervalos imagéticos, sonoros e linguísticos para o que é escutado, lido, memorado e imaginado, que como síntese solidária entre si, anunciam um possível comum a ser partilhado, uma outra realidade possível em contraposição à realidade hegemônica produzida pelas grandes narrativas, sobretudo as midiáticas (TIERNO, 2017, p. 28).

O compartilhamento de um conto pode significar um convite de comoção sobre o mundo, um exercício de criação da condição humana por meio dos sentidos. O desejo do contador, envolvido em todo o processo, é o do encontro, do lugar comum, justamente o que afirmamos como função da escola.

Nesta perspectiva, a contação de histórias é fundamental na escola por auxiliar o professor em sua função de ligar as coisas do mundo às coisas fora do mundo, tal qual apontado por Arendt (1990). “Face à criança, é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo” (ARENDR, 1990, p. 239).

A experiência de narrar e ouvir histórias nos lembra ainda do quanto estamos dispostos a realizar uma educação para todos, já que todo encontro da palavra parte de uma necessidade e, sendo assim, todos nos interessam. Reunir as vozes ausentes e compartilhar



experiências de tantos outros é um ato presente na contação, já que o acontecimento narrativo pertence a cada singularidade presente, conforme Tierno (2017). A relação estabelecida é um privilégio para a aproximação e fortalecimento dos vínculos entre os atores sociais envolvidos na educação, oportunizando a construção de novas trajetórias dentro da escola.

Em contraponto, a educação foi e é um campo inventado socialmente embasado no enquadramento, na disciplinarização, “um lugar” cheio de intenções e de transmissões de conhecimentos determinados. A contação de histórias desestabiliza esta lógica, assim como as demais manifestações artísticas, já que traz o risco e nos coloca frente a frente com a perda de controle. O que se conta não é o mesmo que se ouve ou que se guarda, assim como o que se ensina não é a mesma coisa para cada um que aprende. Além disso, narrar contos não tem (ou não deveria ter) pretensões escolares nem pedagógicas. Por isso, não vê o outro como objeto, o que é um desafio enorme para as vaidades e desejos de dominação presentes na educação.

Na escola que se deseja como refúgio e de tempo livre para o compromisso de pertencer ao público, o lugar da história é ainda o lugar onde o ócio é autorizado, pois “a Arte é a vida, mas num outro ritmo” (BARBERY, 1969 p.163). Através dela, é possível investigar como o narrar se compõe com o corpo, com o cotidiano, com o afeto e com seus pertencimentos. Além disso, o espaço da narrativa não é só o espaço da diferença, mas também o espaço da dúvida, do erro e do não saber. Assim sendo, espaço do incluir e de escutar as palavras do outro, nossas próprias palavras, em que seja tranquilo e desejável ser quem realmente se é. O encantamento gerado na partilha mostra outros mundos, comove para o esforço da busca comum, pode mostrar caminhos de dizer e de conhecer:

A palavra é possibilidade de pertencer ao mundo, encontrar companheiros, experimentar a deliciosa sensação de ser percebido, ter corpo e voz, além de ouvir e narrar. A história compreende um conjunto de segredos partilhados e uma porção de importâncias que o grupo encontra e valida. Assim, todo indivíduo é um narrador e passa a vida encontrando palavras para tecer ao redor de suas faltas um sentido para sua existência (PUPIM, 2017, p.69).

Vale lembrar que esse lugar comum não quer dizer da elaboração do mesmo pensamento, da igualdade de ideias, mas da aproximação e relação dos diferentes pensamentos:



Ouvir e contar histórias permite um raro estar coletivo. Esse encontro propõe a criação de imagens e sensações que são criadas coletivamente pela narradora e pelo público, mas que provavelmente têm em si poucas similaridades, embora possam ser influenciadas uma pela outra. Ou ouvinte de histórias cria também imagens e sensações. A partir da narração ele pode experimentar uma criação. Em outras palavras, quando alguém narra uma história, cria um espaço/tempo que é simultaneamente individual e coletivo. (BACK, 2017, p. 112).

Os adultos e, ainda mais, as crianças não apenas contam suas histórias, mas pensam através delas, uma vez que somos seres de história. Por isso, a criança pode migrar de seu papel de ouvinte para próprio narrador, exaltando ainda mais as vozes tantas vezes silenciadas e excluídas. Narrar e criar histórias imprime na narrativa a própria marca da criança, novamente colocada como um ser artesão, tal qual observa-se Benjamim (1994). O processo implica em escolhas, que, muitas vezes, refletem a busca pelo encontro de partes da falta, das tramas que parecem perdidas, como conclui Erdtmann (2017):

(...) Essa ancoragem no e do corpo e a simples escuta cada vez mais atenta e consciente deste corpo pode criar condições mais propícias ao surgimento de uma experiência conjunta de maior qualidade sensível em termos de comunicação (ERDTMANN, 2017, p. 186).

O corpo como território deste fazer torna-se o “corpo artista”, o corpo da criação que junto à palavra, torna-se responsável pela narrativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as imagens produzidas nas contações de histórias, que buscam no imaginário ancestral os valores comuns da contemporaneidade, como seria construir a escola através de imagens?

Uma imagem possível da escola que vem à cabeça seria sua existência como obra de Arte, um espaço de refúgio que oferecesse o cuidado de si para o compromisso desejado e possível de cuidar do outro. A imagem de um canal ou mais, uma linha de fuga como



alternativa para a ordem já posta, para garantir um espaço de desejo, um modo de existência criador e criativo. Uma palavra afirmativa sobre o corpo e suas manifestações que significaria:

Dizer “sim” ao corpo-em-arte em resistência e, ao mesmo tempo, dizer “não” ao corpo inativo, estratificado, disciplinado, passivo, buscando colocar esse corpo engessado em movimento criativo, em linhas de fuga e campos de intensividade. Dizer “sim” à troca-em-arte, à inclusão, à diferença, à possibilidade de se relacionar com o outro(...) (FERRACINI, 2005, p.14)

Montaigne (1965) já dizia que o corpo que ensina e aprende é aquele que se arrisca e sai do lugar. O contador de histórias dá corpo à narrativa, tanto para a escola, quanto para a criança e para o adulto. Toda história contada é um corpo que pode existir, assim todos coexistem. É uma apropriação de si pela letra-marca de sua passagem pelo mundo. “O ponto final de quem conta nunca é fim, apenas princípio” (BRUM, 2014, p. 111), que pode ser ato de transformação, subversão e resistência nesse momento social de excesso de discursos e de necessários avanços em busca da real valorização do diverso.

Qual seria o espaço necessário para a concretização dessas imagens? Neste texto, que é um corpo inicial, algumas possibilidades foram mencionadas, ainda que não destrinchadas em sua inteireza: mudanças de concepção, estruturais e de formação seriam necessárias, tais como a garantia do tempo do devaneio, da vigília criativa, do pertencimento à Arte e da Arte como pertencimento, por meio da própria contação e das outras manifestações artísticas; a garantia do tempo de escuta, que hoje é quase um privilégio para poucos e que tornou-se luxo; uma real valorização do ensino da Arte, que deve-se seguir questionando, não sobre o que é Arte, mas quando algo se transluz em Arte, quando há a verdadeira estética, a verdadeira experiência no chão da escola. Para ir além, na política dos adultos, deve haver um lugar para as crianças e sua educação, caso contrário, a vida pública ressentir-se, conforme Lajonquière (2013). Para o autor, pretender que as crianças carreguem nas costas a vida adulta é um despropósito, se não atuarmos como modelos sociais e políticos coerentes: “Os adultos não fazem a sua parte, à espera de que as crianças aprendam “reflexivamente” na escola a fazer no dia de amanhã aquilo que nós não ensinamos em ato” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 49).



A imagem que encerra este texto/chamamento é a da Escola que entende a inclusão como igualdade e a igualdade como reconhecimento da diferença, como o ato de escolha de desenvolver ou não a diferença. Da escola como narrativa poética, como território de passagem e de encontro, numa perspectiva ética que só faz sentido se incluir a todos passando por cada um, passando pelo corpo. Assim, é uma imagem revelada numa situação de conto, de troca, de narradores e ouvintes em conexão do corpo, da voz, do gesto. Do narrador que acredita que a tradição da palavra pública pode ser potente, evocadora e sensível diante de tantas questões sociais, políticas e culturais de nossa sociedade (MARTINEAU, 2017). Dizia o povo Xavante, para uma verdadeira transformação da alma, mexa no corpo⁴.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. & FERREIRA, W. (orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, pp.11-24.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARROYO, M; SILVA, M. **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BACK, Y.C.B. Tecer a pele da mulher narradora de histórias. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.101-114.

BARBERY, M. **A elegância do ouriço**. Tradução Roda Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, A.M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp.197-221.

⁴ Frase retirada de um encontro de formação de professores em grupo de estudos sobre Arte, na UNESP, em 2017.



BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão**. 2. Ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva, 2002.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRUM, E. **Meus desacontecimentos**: a história de minha vida com as palavras. São Paulo: Leya, 2014.

CANDAU, V. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. & PACHECO, J. A. (orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, pp.7-19

DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTCOCK, G. **A nova arte**. Coleção Debates. 2. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2013.

ERDTMANN, L.L. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.177-191.

FERRACINI, R. **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: FAPESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996- 36ª Edição.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade - ISSN 0100-3143 (impresso), 1997.

IAVELBERG, R. A formação de professores de Arte: alcances e ilusão. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Formação de professores**: Múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, pp.181-192.

LAJONQUIÈRE, L. Do que não saber na formação de professores. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Formação de professores**: Múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, pp.39-60.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Unicamp, 2002.

LARROSA, J.B. **Elogio da escola**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARTINEAU, M. A renovação do conto no Québec: entre oralidade ‘performada’ e tradição ‘renovada’?. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.147-173.



MOREIRA A; SILVA, T.T. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA A; CANDAU, V. (orgs.) **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEIRA, M.G. **A reflexão e a prática de ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

OLIVEIRA, N.T.F. Um refúgio na escola: o corpo narrador e a figura do palhaço. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.49-59.

PAIVA, J.S. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

PUPIM, K.T.F. A paixão pela palavra – narrar para pertencer ao mundo. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp. 61-70.

RODARI, G. **Gramática da imaginação**. Introdução à arte de inventar histórias. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde, 1997.

TIERNO, G. Ensaio com a praça pública ou Sobre o con nas cidades complexas. In: TIERNO, G. & ERDTMANN, L. (orgs.) **Narra-te cidade**: Pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017, pp.19-36.

*Recebido em 30 de maio de 2017
Aprovado em 08 de fevereiro de 2018*



ARTE ENQUANTO DESRAZÃO: VIDAS SILENCIOSAS E MARGINAIS

ART AS SENSELESSNESS: SILENT AND MARGINAL LIVES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018053>

Mara Evanisa Weinreb
Universidade Feevale, Brasil
maraw@gmail.com

Lurdi Blauth
Universidade Feevale, Brasil
lurdiablauth@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a produção artística de pessoas que viveram em Centros Psiquiátricos brasileiros, constituindo um campo de estudo conhecido como Arte e Loucura. Com questões relacionadas às atividades de Osório César desenvolvidas no Hospital Psiquiátrico do Juqueri, em São Paulo, desde 1929 e, em especial, a proposta de Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Nacional, no Rio de Janeiro, desde 1946. Buscou-se autores como Mário Pedrosa e suas reflexões sobre a visibilidade da Arte Virgem, Gilles Deleuze, que aponta questões relacionadas à diferença e repetição, e Michel Foucault com contribuições sobre os aspectos histórico sociais da loucura. Dentre os artistas reclusos em instituições, Arthur Bispo do Rosário, um paradigma do cenário artístico contemporâneo, instigou aproximações possíveis com a arte de Luiz Guides, antigo morador do Hospital Psiquiátrico São Pedro em Porto Alegre. Ambos percorreram caminhos silenciosos e marginais, em um processo que integrou, de forma contundente, arte e vida.

Palavras-chave: Arte. Loucura. Desrazão. Estudo de caso.

ABSTRACT

This article discusses the artistic production of people who lived in Brazilian Psychiatric Centers, constituting a field of study known as Art and Madness. With questions related to the activities of Osório César developed at the Psychiatric Hospital of Juqueri, in São Paulo, since 1929 and, especially, the proposal of Nise da Silveira at the National Psychiatric Center in Rio de Janeiro since 1946. We sought authors such as Mário Pedrosa and his reflections on the visibility of the Virgin Art, Gilles Deleuze, which points out issues related to difference and repetition, and Michel Foucault with contributions on the social historical aspects of madness. Among the artists in institutions, Arthur Bispo do Rosário, a paradigm of the contemporary artistic scene, instigated possible approximations with the art of Luiz Guides, a former resident of the São Pedro Psychiatric Hospital in Porto Alegre. Both have gone silent and marginal paths, in a process that has forcefully integrated art and life.

Keywords: Art. Madness. Senselessness. Case study.



1 INTRODUÇÃO

Para abordarmos questões relacionadas a uma arte desarrazoada, se faz necessário ir ao encontro de obras de alguns artistas que desenvolveram uma trajetória alheia aos processos artísticos formais e acadêmicos. A desrazão, trazida, inicialmente, por Michel Foucault (1972) e retomada por Peter Pál Pelbart (1993) é uma importante contribuição para a compreensão do processo de criação das obras produzidas pelos artistas analisados neste estudo. A sociedade atual, discutida pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2001), em meio a incertezas, instável, escorregadia, aponta fronteiras conceituais em territórios que oscilam em formato e conteúdo, alterando significativamente a compreensão de uma desrazão, no contexto artístico.

Nossa proposta se volta para uma discussão sobre obras de artistas oriundas de um campo artístico muito específico, que é conhecido como Arte e Loucura, marginal quanto a sua visibilidade e reconhecimento. Encontramos na Oficina de Criatividade do Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre, RS, um acervo imenso das produções de Luiz Guides, o que propiciou revisitar os atravessamentos que a arte nele produziu. São registros de um tempo enquanto ação, produzindo novos olhares e percepções. Em um percurso semelhante, em condições precárias de vida, localizamos o universo peculiar e sensível de Arthur Bispo do Rosário. Diagnosticado como esquizofrênico paranóide, foi interno na Colônia Juliano Moreira, Rio de Janeiro, por 50 anos. Qualquer material era passível de impulsionar o imaginário criativo de Bispo que, para expressá-lo, utilizava diversos objetos encontrados em seu cotidiano recluso.

O termo, “enquanto”, inserido no título, propõe uma passagem de tempo, um atravessamento temporal, a arte enquanto passageira e inspiradora, por que não dos desarrazoados, que teriam passado despercebidos se não fôssemos ao encontro de suas obras, como no caso desses dois artistas? Se não tivéssemos podido conhecê-los e nos aproximar de suas potencialidades criativas, é provável que tivessem permanecido incógnitos.



2 A LOUCURA CONSAGRADA

O expressionismo, no início do século XX, dentre os vários movimentos artísticos, foi o que mais chamou a atenção da área científica e artística, tanto pela busca de aspectos ancestrais, primitivos, como em função de experiências sensoriais e subjetivas que ocorriam. As correntes filosóficas como o existencialismo e a psicanálise, influenciaram artistas, que passaram a valorizar as expressões emocionais em suas pinturas. Como exemplo, temos Vincent Van Gogh, Wassily Kandinsky, Edward Munch e outros. A descoberta da arte dos psicóticos interessou especialmente a artistas como Paul Klee, Max Ernst e ao escritor Hermann Hesse, que foram a Heidelberg para conhecer a coleção de Prinzhorn: “A Arte dos Insanos”, segundo Maria Heloisa Ferraz (1998).

No Brasil, inspirados pela Semana de Arte Moderna de 1922, escritores, artistas e educadores, trouxeram à luz os primeiros estudos sobre a arte dos loucos. Nas décadas de 1920 e 1930, o país fervilhava com ideias e aspirações que mudariam significativamente o perfil das artes e da literatura brasileira. Desde 1923, Osório Cesar já trabalhava no Hospital Psiquiátrico do Juqueri, com interesse especial na produção plástica dos doentes mentais. O aprofundamento sobre o tema o levou a buscar subsídios nas obras de Freud, Prinzhorn e Vinchon que, na época, realizavam estudos sobre questões do inconsciente e sobre o sentido do trabalho na produção dos loucos e alienados. Em 1925, publicou a “A Arte Primitiva nos Alienados”. Desde 1925, de acordo com Ferraz (1998), Osório Cesar se referia aos internos do hospital como os artistas do Juqueri. Em suas publicações e artigos, descrevia como arte as manifestações expressivas dos doentes mentais, os desenhos a carvão nos muros do hospital, em terreiros entre os pavilhões, assim como o trabalho artesanal, que já acontecia no Juqueri, como as bonecas e os bordados feitos pelas mulheres internas.

Nise da Silveira, contemporânea de Osório César, trouxe importantes contribuições para o tratamento das doenças mentais e expressões artísticas. Ao recusar-se a acionar o botão



do eletrochoque, Nise criou um impasse dentro do hospital. Na época, o diretor Paulo Elejade, disse-lhe que não haveria um lugar em que não fossem aplicadas as novas tendências em psiquiatria. Com a proposta de revitalizar um espaço abandonado, foram criados dezessete núcleos de oficinas expressivas como encadernação, música, danças folclóricas, esportes, pintura e modelagem. As oficinas de arte eram as preferidas de Nise da Silveira, tanto para sua pesquisa sobre a esquizofrenia, quanto pela oportunidade de propiciar outro tipo de tratamento aos doentes mentais. Nos ateliês, apesar de muitos doentes nunca terem pintado antes ou tido algum contato prévio com materiais artísticos, apresentavam intensa exaltação em sua atividade imaginativa, como uma pulsão configuradora de imagens. Nise da Silveira compartilhava essa ideia com os psiquiatras Hans Prinzhorn e Osório Cesar. O crítico de arte Mário Pedrosa (1996) defendia essa pulsão criadora como uma necessidade instintiva de expressão que sobreviveria à doença mental, a que chamaria de Arte Virgem.

Na década de 80 do século XX, surgiu a figura paradigmática de Arthur Bispo do Rosário. Nascido em Japarutuba, Sergipe, no ano de 1911, fez de sua vida um retiro de fé e devoção. Trabalhou com instalações, saindo do convencional para criar, por exemplo, espaços ocupados por sapatos, tênis, chinelos, todos ordenados em fileiras. Esse era o universo sagrado de Bispo. O Xerife, como era chamado pelos internos, segundo Luciana Hidalgo (1996), tinha certos privilégios, como auxiliar na ordem e no cuidado dos doentes. Dessa forma podia juntar os objetos que eram desperdiçados, como colheres, tênis, xícaras, garrafas, ou borrachas e reuni-los em uma cela forte. Matéria prima para suas *assemblages*, que percorreram o cenário artístico nacional e internacional. Bispo participou da 46ª Bienal de Veneza, em 1995, e sua arte é exemplo da migração de um *status* marginal para um *status* artístico.

Sua passagem causou grande impacto no mundo das artes. Frederico Moraes relembra trechos da vida de Bispo do Rosário, que lutou contra situações adversas e que, sozinho, realizou uma grande obra. Iniciando com o fio azul, que desfiava de seu uniforme de interno do manicômio e de velhos lençóis, começou a bordar. Para o crítico, em toda obra de arte há uma zona obscura e indecifrável, portanto, a criação artística não é totalmente consciente, assim como o discurso da loucura nunca é, por sua vez, totalmente inconsciente.



Poderíamos dizer que a potencialidade criativa de Bispo é revelada em um trabalho consistente e contínuo “como qualquer outro artista: buscando materiais, observando o mundo à cata de inspiração, com todos os gestos do artista criador”. (CAIAFA in BURROWES, 1999, p. 11). A autora complementa:

Há um imenso desejo de realidade em Bispo no seu inventário do mundo. Bispo delira o real mais intenso em torno de si: *misses*, os ônibus, os prédios que se divisam do morro, os países, as cidades, os acidentes geográficos. É o Bispo etnógrafo, verificando o mundo em torno, anotando e relatando a história da cidade e dos países, alerta a toda fonte – aos jornais, revistas, aos rumos do hospital, às visitas, às memórias – para dar conta das coisas do mundo. (CAIAFA in BURROWES, 1999, p. 11).

As dimensões criativas e delirantes de Bispo incorporam espaços, territórios, e, gradativamente, impõem seus desejos e convicções que transversalizam o campo da arte. Para Frederico Moraes (1989, apud BURROWES, 1999, p. 52) “Arthur Bispo distingue-se dos artistas de Engenho de Dentro por atuar no campo tridimensional [...]” afirmando que as produções dos demais artistas têm proximidade com o impressionismo, expressionismo e cubismo, e a obra de Bispo está mais próxima da *pop art*, com as tendências arqueológicas e até de questões conceituais da arte. Em suma, a obra de Bispo transita “com absoluta naturalidade e competência, no território da arte mais contemporânea”.

Embora Bispo tenha permanecido em uma estrutura asilar, sua produção artística obstinada e ininterrupta se diferencia da dos outros internos; trazia uma visibilidade diferente, aproximando-a de questões contemporâneas da arte. Nesse contexto, é a obra de Bispo que ganha visibilidade no cenário do sistema da arte, em 1989, depois da sua morte.

É o universo construído por Bispo que o qualifica como artista, não o contrário. [...] O trabalho é mais forte do que o nome do artista. Nesse sentido, é anônimo. O artista aparece na medida da sua impessoalidade e, se está presente, não é como indivíduo, mas como Produção de um singular ponto de vista. O anonimato da voz acrescenta potência: mais forte o gesto do que a mão. (BURROWES, 1999, p. 55-56),



Bispo, um ser humano excluído da sociedade, porém sua produção e a singularidade de suas experiências vão além do delírio, rompendo, igualmente, com o espaço de confinamento. Desafia seus próprios limites, atravessa os muros, pois está focado em um processo de construção ou, como ele mesmo dizia, tinha “uma missão de refazer o mundo para apresentá-lo a Ele, no dia de passagem”, (apud BURROWES in BURROWES, 1999, p. 59). A sua maneira de ver e de se conectar com o mundo é materializada por meio de suas obras. (Figura 1).



Figura 1. Bispo do Rosário *A linha azul*

Fonte: *Blog* do prof. Jabim Nunes IV

3 POR UMA CULTURA DA DIFERENÇA

A desrazão, termo utilizado por Foucault e, depois, abandonado, referir-se-ia àqueles que apresentavam comportamento estranho aos padrões sociais estabelecidos. Pessoas que tinham vida errante e eram expulsas das cidades para que se perdessem nos campos ou, então, para que fossem entregues aos mercadores e peregrinos; outras vezes, colocados em barcos,



navegando viagens insensatas. “É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: acorrentado à própria encruzilhada, é o passageiro por excelência, o passageiro da passagem.” (FOUCAULT, 2000, p. 21). O autor, de forma contundente e aguda, revisita o drama da loucura, quando, a partir do século XVIII, a desrazão termina e inicia a era da loucura, entendida como uma doença do cérebro, que impediria o homem de agir como os outros, ditos normais. Assim, a loucura é enclausurada e passa a cumprir seu novo papel, o da exceção. Pelbart (2009) sinaliza o quanto a insensatez desarrazoada tornou-se um “tipo social”, apartado, o louco, absorvido e patologizado.

Hoje, “homens sacrificáveis, que habitam mundos sem pertencer a nenhum, pois se trata, agora, de personagens do cotidiano, não mais confinados ou restritos a uma instituição.” (WEINREB, 2012, p. 61) mas sujeitos à reação de hostilidade, ao afastamento e ao abandono.

As desigualdades, em sua negociação, fazem surgir zonas de contato – ateliês – em que artistas, loucos ou não, instauram uma poética e interação de forma ampla com a diferença. Para além dos poderes que ali interferem, esses ateliês permitem ações inclusivas, com possibilidades de uma expressão criativa como um valor em si, momento único de lidar com o caos interno. A desrazão, em sua expressão, é incômoda, seja sob o aspecto artístico ou não, por ter brechas impossíveis de serem contidas, desaguando em um lugar muito restrito, o lugar de uma poética da diferença.

Nem todos os doentes mentais se revelam produtores artísticos mas, segundo Nise da Silveira (1992), todos podem se beneficiar em muito das vivências artísticas. Agora, o que faz com que essas produções sejam reconhecidas é o fato de autores afirmarem que não lhes faltam potência. A busca pelo valor de suas obras nos leva a considerar não só os resultados, mas seus próprios processos artísticos. São trajetórias artísticas que se expressam e se constituem na dimensão marginal, um local de entremeios, onde os termos se relativizam para além das fronteiras artísticas e culturais, um campo permeável de relações e conceitos que desvela aspectos das artes em seus mais variados formatos. Para Deleuze (2006), os *esquizes* enxergam além dos muros, além da lógica e dos especialistas. E, completando esse estranho saber, segundo Foucault (2000), a história da loucura apresenta o Louco, em uma tentativa de vê-lo a partir de dentro, e não da forma fragmentada como alguém que os vê de fora.



Este saber, tão inacessível e temível, o Louco o detém, em sua parvoíce inocente. Enquanto o homem racional e sábio só percebe desse saber algumas figuras fragmentárias – e por isso mesmo mais inquietantes –, o Louco o carrega inteiro em uma esfera intacta: essa bola de cristal, que para todos está vazia, a seus olhos está cheia de um saber invisível. (FOUCAULT, 2000, p. 21).

A loucura, como um fenômeno social, através do discurso de Foucault, assume o formato de uma denúncia, permitindo assim a retomada da desrazão, uma qualidade sublime e solitária que habita lugares não visitados e não vistos.

4 ARTE BRUTA E UMA INCLUSÃO ÀS AVESSAS

O artista Jean Dubuffet, em seus escritos, endossava a desrazão em sua manifestação artística. Mas a força de seu discurso residia na questão social marginal. Não tendo a obrigação de vender seus trabalhos, destruiu toda sua produção e rompeu com o que chamava de “cultura asfixiante”, procurando referências nas artes da rua. Para o artista, a arte é feita apenas de embriaguez e de loucura. Para denunciar o caráter seletivo e repressivo da cultura, Dubuffet criou, em 1945, o conceito de *arte bruta*. Ou seja, uma arte espontânea e inventiva, que se recusa a todo e qualquer efeito de harmonia e beleza, tendo como autores pessoas obscuras, estranhas ao meio artístico profissional e inspirou-se neles, numa glorificação ao banal. “Todo mundo é pintor. Pintar é como falar ou caminhar. É tão natural ao ser humano rabiscar, sobre qualquer superfície ao alcance da mão, borrar algumas imagens, quanto é falar” (DUBUFFET apud THÉVOZ, MELGAR, GOMARA, 1991, p. 110).

Pintava *graffiti* com incisões profundas numa massa informal, buscando sua inspiração na matéria sem nobreza, renovando-se constantemente. Em 1975, construiu sua fundação, a *Villa Falbala*, que ainda hoje pode ser visitada, em Périgny-sur-Yerres, na região parisiense. Já sua coleção de arte bruta, composta de obras de artistas autodidatas, compreende cerca de mil desenhos, pinturas, objetos e esculturas e pode ser visitada, desde 1976, no castelo de Beaulieu, em Lausanne, na Suíça. Provocou escândalos com seu grafismo voluntariamente



infantil com que pretendia seduzir, celebrar a festa do disforme e das matérias que desagradam à primeira vista.

A obra de Dubuffet, para Cordier (1960), é uma luta contra o olhar elaborado e o mundo da mão. Para apreender, o artista conservava uma liberdade muscular do olho sem a intervenção da consciência. Pensava que essa altera tudo o que toca e que, sobretudo, se opõe ao conhecimento das coisas em vez de estimulá-lo. O artista persistiu em encontrar acessos e vias para os quais a consciência pouco contribuía. Em seus trabalhos, o olhar reconquistou sua inocência e seus deslumbramentos e esses, por sua vez, extrairam do universo das coisas o inesperado e o incomparável. Essa recusa das categorias ópticas tradicionais desenvolveu uma visão selvagem. A realidade utilitária foi rejeitada em benefício da realidade poética, e essa é a imagem da memória e de sonhos. Também preferiu as escalas da loucura e da imaginação. Toda sua obra desagrega o mundo das opressões para fabricar o território da liberdade.

Mesmo com os estudos culturais anunciando a derrocada das fronteiras nos campos do saber, mantém-se ainda uma das mais extremas fronteiras, a loucura. Na busca pela desrazão e suas produções artísticas, tesouros camuflados exigem que os descolemos, que os arranquemos do senso comum, transpondo os limites da discriminação, para que sejam vistos sem as sombras e os véus do conformismo e da indiferença. (WEINREB, 2012, p 59).

A expressão global de que somos o mundo, nos dá a sensação de que somos todos dependentes de fluxos de informações, conhecimentos, mercadorias, dinheiro, pessoas e imagens que intensificam e, ao mesmo tempo, diminuem as distâncias espaciais e o isolamento, e a sensação de que estamos no quintal uns dos outros. Como consequência paradoxal do processo de globalização, a ausência de limites e de finitude, não é produzir homogeneidade mas, sim, familiarizar-nos com a diversidade de culturais locais.

A descoberta de que existem histórias plurais e culturas particulares, que foram excluídas do processo da modernidade ocidental, termina por afetar as relações de poder global, trazendo como resultado a noção de que o mundo é uma localidade e os outros vizinhos, que, por sua vez, passam a exigir uma relação e uma escuta. Uma cultura global



resulta, portanto, na densidade de contatos que ocorrem entre as nações. Especialistas culturais voltam a moldar e renovar as etnicidades. À medida que as nações se uniram em processos competitivos, ficaram diante de maiores pressões por uma identidade cultural.

Assim, as fronteiras passaram a ter uma dimensão extremamente relativa. As imagens de “nós” e “eles”, que acontecem por dissensões locais e exclusão dos de fora, não podem mais ignorar um outro pertencimento. Trata-se de redes de interdependência entre pessoas, resultantes do efeito do global. Então, pessoas estão, ao mesmo tempo, em disputa e interligadas, e seus espaços relativizam-se, o que é nós e eles? Dentro e fora? Como a desrazão extravasa os muros do hospital psiquiátrico e invade o cenário da cultura? Trata-se de uma inclusão às avessas, pois se faz necessário ir aos locais, segregados na maioria das vezes, e lá restabelecer o contato com os produtores e suas obras.

A ideia de civilidade, por muito tempo, serviu como fator regulador, com o objetivo de proteger a sociedade do estranho. Assim criaram-se justificativas de afastamentos, que reforçaram a exclusão. O estado da loucura não consome bens, muito menos produz bens. A exclusão [...] tem produzindo lugares voltados a si mesmos, mantendo a distância, [...] o que sobrou dos manicômios, hoje lugares/ilhas, onde habita o não cidadão tutelado, [...] a diferença passa a ser uma marca com suas próprias variações. (WEINREB, 2012, p. 50).

Não podemos esquecer como a vida cultural tem sido transformada pelas vozes das margens. Segundo Hall, a cultura marginal, embora permaneça periférica, nunca foi tão produtiva. Não se trata de uma simples abertura de espaços e fronteiras, mas de uma revisão dos conceitos o que, para nós, redefine a compreensão das fronteiras culturais, quando essas se estabelecem mais pelas relações entre si, do que por delimitações territoriais.

5 LUIZ GUIDES: A ARTE EM ESTADO BRUTO

Reclusão e abandono nos levam à trajetória de Luiz Guides, que foi residente do Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre, RS. Ao tentarmos mapear sua trajetória, poucas foram as referências encontradas: fragmentos garimpados no prontuário médico, nos



depoimentos dos profissionais, no diário da Oficina de Criatividade, bem como em artigos de jornais catalogados no acervo da Oficina

Luiz Silveira Guides nasceu na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, em 1928, pai e mãe desconhecidos. Como data de sua internação, consta o dia 23 de agosto de 1950. Na época, recebeu o diagnóstico de esquizofrenia paranóide. Foram 59 anos de internação, até falecer em 2010, aos 81 anos de idade. Assim sendo, depois de 40 anos interno, Luiz Guides, aos 62 anos, iniciou suas atividades artísticas na Oficina de Criatividade, completando 19 anos como seu ilustre frequentador.

Quando a Oficina foi inaugurada, em 1990, os internos do Hospital considerados “estáveis” foram convidados a frequentá-la, e Luiz Guides juntou-se ao grupo. Sempre participando com autonomia, frequentava a Oficina vários dias por semana, escolhendo as cores dos guaches, os pincéis e o papel. Mas a partir de 2006, já necessitando de acompanhamento dos estagiários, devido ao surgimento de dificuldades visuais, diminuíram suas idas à Oficina e, em 2008, poucas vezes compareceu. Pintava, então, na própria enfermaria, em um lugar improvisado que foi a ele reservado. Assim, nos frios dias de inverno, não precisava se deslocar até a Oficina.

Seu acervo é mantido separadamente, em lugar próprio. Em relação, ainda, aos dados de seu prontuário, encontramos registros segundo os quais ele assegurava não recordar de sua cidade de origem, menos ainda do nome do hospital em que se encontrava; A relação com o tempo, na esquizofrenia, segundo Nise da Silveira (1992), é alterada. Luiz se reportava a um outro tempo, quando dizia ter somente 22 anos. Essa era a idade que tinha na época de sua internação. Uma membrana envolveu-o, como bem refere Barbara Neubarth (in FONSECA; KIRST, 2003), criando um intervalo de tempo, que se congelou. Uma trajetória criada pelo artista do homem.

5.1 O PROCESSO: DIÁLOGOS SILENCIOSOS

Luiz Guides sempre foi seguro em seus gestos. Com uma pincelada ia riscando o suporte, por vezes interrompendo os movimentos e fixando seu olhar no resultado. Logo após,



reiniciava da mesma maneira, no mesmo ritmo e intensidade em outro suporte. O pincel, escolhido por ele mesmo, com fios ralos, fazia surgir as primeiras linhas. Seu gesto era mudo, silencioso e isso ninguém poderia lhe tirar. Quando a vida lhe tirou quase tudo, o que restou foi o gesto ante a folha branca, folha em que os elementos de uma escritura, uma escritura inventada iam surgindo. Em suas imagens, podemos observar, por exemplo, uma fileira numérica, que inicia com o número um, variando até chegar ao número nove, na metade inferior da folha. A seguir, dividia o espaço com linhas horizontais e depois com verticais, formando o que mais parece serem grades, configurando-se como lugares protegidos por meio de signos como círculos, espirais, flechas e pontos. Em geral, a escrita, segundo Fernando Gerheim (2008), é definida como uma capacidade de abstração, pois, à medida que dá forma ao pensamento, torna-o uma concretude. Uma escrita particular, uma escrita possível, que Guides faria ressoar também em seus gestos.

Sua mão parecia deslizar, tomando meia distância do pincel, como passos ou compassos musicais. Suas pinceladas como que sabiam o rumo a tomar, firmes e determinadas seguiam até a finalização. Dando-se por satisfeito, levantava por alguns instantes em pé, junto ao cavalete, em silêncio, mostrava-nos que desejava mais uma folha, ou que estava pronto para voltar à sua enfermaria.

A liberdade do gesto está na sua relação com o inconsciente, e Glusberg (1987) relaciona isso a um louco processo, afirmando que não estar louco de alguma forma seria, isso sim, um caso de loucura. O resultado disso se aproxima ao delírio e a uma extrema lucidez.

Esta magnitude do desejo inconsciente é aquilo, no nosso ponto de vista, que mobiliza cada ação... Pode-se dizer que estamos sugerindo que o *performer* é um louco. Isso é verdade se aceitarmos a opinião de Pascal de que “todos nós somos completamente loucos, que não estar louco é estar sofrendo de alguma espécie de loucura”. (GLUSBERG, 1987, p. 112).

Para o autor, a arte não tem nenhuma relação com o bom senso ou com o senso comum. Assim sendo, o gesto artístico performático busca relações com o desejo e não com o real, com o desejo que reside no processo poético, quando o corpo evoca o que não pertence à



dimensão do visível. Completa-se a relação arte e vida, o desejo se transforma em movimento, revela novas realidades, em tempo real. (Figuras 2 e 3).



Figura 2. Luiz Guides, nov 2008

Fonte: Mara E. Weinreb



Figura 3. Luiz Guides, nov 2008

Fonte: Mara E. Weinreb



Guides não interrompia sua atividade, não conversava com ninguém, alheio a seu entorno, o que tivemos a oportunidade de observar, pois acompanhamos suas atividades artísticas desde o ano de 2005 até o ano de 2009. Não foram poucas as vezes em que entregamos a ele folhas de papel e sentamos a seu lado para observar seu silencioso processo. O silêncio, mesmo na mais profunda dor, é reação plena de sentido e do que ainda resiste. Uma luta muda e surda, resistência na pintura e possibilidade de sobrevivência.

Rancière (2009) desenvolve a ideia de uma revolução estética, que trata de abolir as relações entre o visível e o dizível, o saber e a ação. Essa identidade de contrários definiria o que é próprio da arte, cuja voz, anônima e insensata, nos traz uma palavra muda. O autor defende um inconsciente estético, um pensamento que não pensa, por mais absurdo que possa ser, é o que lhe dá potência de criar. Gestos repetitivos de uma estética da existência e da exigência.

Um processo que estabelece uma afirmação pela vida pode evocar imagens mesmo na escuridão. Os olhos no escuro entregam-se à ausência, abandonando-se a si mesmos, impossibilitando o contato com o mundo. Ao se transportarem do escuro para um lugar iluminado, os olhos ofuscam-se; eis, então, o ato de ver. Através dessa metáfora da visão, mergulhamos na oposição luz e escuridão com Guides, quando é possível uma aproximação entre luz e lucidez, presente em sua pintura. O tratamento que dá às cores permite que a luz, em meio a elas, manifeste momentos de lucidez. Uma estranha lucidez, provavelmente de forma insipiente, se expressa como uma ruptura de uma névoa interna que se faz visível na imagem a seguir (Figura 4).



Figura 4. Luiz Guides, 1992. Guache sobre papel, 48 x 67 cm.

Acervo da Oficina de Criatividade

Fonte: Mara E. Weinreb

A ideia da luminosidade como uma propriedade inerente às coisas aproxima-se do conceito de Gaston Bachelard (1998) referente ao fenômeno da luz na pintura, mas de um fenômeno que diz mais respeito à luz da alma, aos momentos em que uma estranha lucidez toma conta, talvez, sem que percebamos:

[...] de uma luz interior que não é o reflexo de uma luz do mundo exterior... Mas quem fala aqui é um pintor, um produtor de luzes. Ele sabe de que foco parte a iluminação. Vive o sentido íntimo da paixão... No princípio de tal pintura há uma alma que luta. Portanto, tal pintura é um fenômeno da alma. A obra deve redimir uma alma apaixonada. (BACHELARD, 1990, p. 48).

Essa luz interior a que Bachelard (1998) se refere, descreve a íntima relação do artista com seu processo criativo, deslocando nossa compreensão a respeito dos processos mentais, em que uma espécie de clareza e lucidez indefiníveis se revelam na obra de nosso artista, contrariando a ideia de uma vida turva e ofuscada.



6 A REPETIÇÃO COMO PROCESSO

Deleuze (2006) se pergunta como a repetição mudaria alguma coisa no elemento que se repete, visto que ela implica uma perfeita dependência de um com o outro. Na pintura de Guides, podemos observar que a repetição soma e integra pequenas variações, o diferentemente diferente. O caráter empírico dessas relações é de simultaneidade, associações, seguindo uma contiguidade tanto pela semelhança, quanto pela diferença. Em termos gerais:

As repetições não se processam de uma maneira independente, ao contrário, fazem parte de um conjunto de premissas, que podem ser compulsivos de hábitos entre outros processos que levam ao reconhecimento das experiências vividas. A repetição é um fenômeno coletivo que, nas diversas produções contemporâneas da arte, se instaura sobre o jogo entre semelhanças e para delas extrair a diferença. (BLAUTH, 2011, p.93-94).

No jogo entre semelhanças e diferenças, configuram-se as repetições que adquirem significados no momento em que retornam, porém, não de forma idêntica e, nisso, reside a produção incessante de um diferencial, o diferente no diferente. Patrícia Franca (2004, p. 54) observa que “a repetição [...] gera espaços e cria territórios, o gesto precipita-se em configurações, um estado da matéria pretende a existência, um trabalho do espaço visual é desejado, uma exploração infinita dá margem a tateamentos”. Sob esse aspecto, podemos dizer que os tateamentos explorados infinitamente pelas repetições em obras de arte, trazem à tona questões que introduzem o princípio da multiplicidade, apontando para a diferença.

A série de trabalhos a seguir, aconteceu, na vertical e na horizontal, como em um jogo de encaixes (Figura 5). Consciente ou inconscientemente, as pinturas de Guides, multiplicam-se como diferença e como repetição. Extrair da repetição algo novo, extrair-lhe o diferente, é esse o papel do espírito que contempla seus múltiplos estados, segundo Deleuze (2006). A repetição está essencialmente inscrita na diferença e na imagem da sequência (Figura 6).



Figura 5. Luiz Guides, 1992. Quatro guaches sobre papel. 1,20 x 1,20 cm.

Acervo da Oficina de Criatividade

Fonte: Mara E. Weinreb



Figura 6. Luiz Guides, 1995. Seis guaches sobre cartolina. 60 x 180 cm.

Acervo da Oficina de Criatividade

Fonte: Mara E. Weinreb

Com uma subjetividade se fusionando à própria obra e dando-lhe voz, percorremos suas reclusas e silenciosas trajetórias, com a questão obra/processo/vida, três dimensões que se interpenetram, em um processo que remete a uma zona de conforto, um lugar seu, talvez, nos círculos e/ou nos objetos, em cujos gestos percebemos o constante retorno de ritmos orgânicos e repetitivos. Encontramos o “princípio original positivo da repetição”



(DELEUZE1988, p. 49), pois os elementos visuais presentes nas obras de Guides revelam semelhanças, nos quais um remete ao outro. Nesse sentido:

Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a alma. [...] Ou ainda: é a primeira ninféia de Monet que repete todas as outras. (DELEUZE, 2006, p. 22).

A natureza pulsante e vital entre processos internos e externos, encontramos em Bispo do Rosário e em Luiz Guides, quando, ano após ano, mantiveram seus fazeres artísticos reafirmados com liberdade por meio de seus processos de criação. São repetições muitas vezes enigmáticas que escapam a uma leitura imediata, não como um produto obsessivo oriundo de uma condição patológica, como prejuízo psíquico, porém, único e singular.

Em termos de comportamento externo, a repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de algo que nos encanta em sua própria desrazão. Significar e reencantar são preocupações que Susi Gablik (1992) traz ao questionar a cultura atual, considerada como a cultura da falta e da fragmentação, quando não existem caminhos definitivos a serem trilhados. Ainda, a autora indaga se a Arte não deveria voltar sua atenção para questões de responsabilidade social. Luiz Guides e Bispo do Rosário foram seres despossuídos, e o que poderia ter sido seu, era propriedade do Estado, suas obras são hoje, públicas, contrariando a ideia de uma autoria, reconquistada pelo Renascimento.

7 CONCLUSÃO

Percorremos os lugares da exclusão, estranhos territórios marginais, lugares possíveis. No silêncio de seus autores, uma arte se constituía. Os elementos que compõem o universo artístico da desrazão, em sua dimensão polifônica remetem-nos ao momento em que arte e vida coincidem. A desrazão seria a fluidez de uma loucura estagnada, um olhar despatologizante, em um mundo onde a diferença cria tensões.



Ainda nesse âmbito, os artistas aqui estudados se doaram por meio de suas produções: Luiz Guides com seu trabalho desapegado e desinteressado e Bispo do Rosário com uma arte que, segundo ele mesmo, seria uma oferenda à Virgem Maria, em que o silêncio de um tempo que volta a si mesmo, estende-se e repete-se em geométricos, abstratos e concretos, dando formas a uma transgressão em arte.

Em uma sociedade assombrada pelas incertezas, nossa proposta denuncia um mal-estar que desacomoda as regras, mas, também, uma contribuição ao pensamento crítico artístico e psicológico, um olhar à margem, voltado para os territórios da diferença, nos quais a arte encontra uma silenciosa trajetória, em uma ação que subverte a expectativa comum, do que poderia estar acontecendo dentro de um manicômio.

São corpos de passagem, à margem e silenciosos. Corpos que habitam lugares incertos, entre margens e com ações provocadoras, fabricantes de uma luta sem fim, em uma trajetória sublime e silenciosa

8 REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **Poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BISPO do Rosário. Linha azul. 1 il. color. Disponível em:
<<http://professorjabimnunesiv.blogspot.com.br/2014/07/levando-arthur-bispo-do-rosario-para.html>>. Acesso em: 14 jul 2017.

BLAUTH, L. **Marcas, passagens e condensações**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BURROWES, P. . **O universo segundo Arthur Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro: FGV, 1999;

CAIAFA, J. Qual é a cor do meu revés? In: BURROWES, P. **O universo segundo Arthur Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 9-11.

CORDIER, D. **Les dessins de Jean Dubuffet**. Paris: Ditis, 1960.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FERRAZ, M. **Arte e loucura: limites do imprevisível**. São Paulo: Lemos, 1998.



- FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FRANCA, P. Uma repetição pode esconder a outra. **Porto Arte: revista de Artes Visuais**, n. 21, v. 1, Porto Alegre: Instituto de Artes – UFRGS, jul-nov 2004.
- GABLIK, Susi. **The Reenchantment of art**. New York: Thames and Hudson, 1992.
- GERHEIM, Fernando. **Linguagens inventadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HIDALGO, L. **Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- NEUBARTH, Bárbara. Relógios sem ponteiros. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia G. (Org.). **Cartografias e devires**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- PEDROSA, M. **Forma e percepção estética**. São Paulo: UNESP, 1996.
- PELBART, P. **Da clausura do fora ao fora da clausura**. Loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. São Paulo: 34, 2009..
- SILVEIRA, N. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 1992.
- THÉVOZ, MELGAR, GOMARA. **Arte Brut, las orígenes de la creación**. Revista argentina de arte e psicanálise para a Fundação Banco de Crédito Argentino, Buenos Aires, n 1, 119 p. jul 1991
- WEINREB, M. **Arte e loucura: vida silenciosa a marginal**, Luiz Guides. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2012.

*Recebido em 28 de julho de 2017
Aprovado em 27 de janeiro de 2018*



CURTAS-METRAGENS COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SHORT FILMS AS A TECHNOLOGICAL TOOL IN INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018073>

Aline Dal Bem Venturini
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
alinedalbem84@hotmail.com

Liziany Muller Medeiros
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
lizianym@hotmail.com

RESUMO

Busca-se a partir de um ensaio teórico exploratório evidenciar o curta- metragem como sendo uma ferramenta tecnológica que está presente nos espaços/tempos da educação, como em uma escola, facilitando o processo de inclusão e adaptação. A inclusão escolar pressupõe para além de direito à vaga em uma instituição de ensino regular. Engloba auxílio no processo de ensino-aprendizagem e o direito do aluno de contar com alternativas pedagógicas diversas, de acordo com suas especificidades, tornando-o assim, sujeito na construção do saber. Para Santana (2010), a evolução das tecnologias vem permitindo em maiores escolas a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, facilitando seu processo educacional e visando sua formação integral. Diante disso, acredita-se que a escola ao possibilitar aos alunos condições para produção e interação com ferramentas pedagógicas e tecnológicas permite aos alunos estímulo à criatividade e a afetividade, bem como facilita a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, acolher e conviver com a diversidade. Verifica-se que propiciar experiências com o curta-metragem é uma forma de criar, multiplicar possibilidades, inspirações e pesquisas no processo de aprendizagem, pois são introduzidos elementos da história e linguagem do cinema como facilitadores e libertadores para a imaginação.

Palavras-chave: Curtas-metragens. Inclusão. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

It is sought from an exploratory theoretical essay to highlight the short film as being a technological tool that is present in the spaces / times of education, as in a school, facilitating the process of inclusion and adaptation. Inclusion in school presupposes beyond the right to the vacancy in a regular educational institution. It includes aid in the teaching-learning process and the right of the student to count on different pedagogical alternatives, according to their specifics, making him / her a subject in the construction of knowledge. According to Santana (2010), the evolution of technologies has allowed the inclusion of students with disabilities in schools, facilitating their educational process and aiming at their integral education. Given this, it is believed that the school, by allowing students conditions for production and interaction with pedagogical and technological tools, allows students to stimulate creativity and affectivity, as well as facilitates the constitution of identities capable of withstanding restlessness, welcoming and living with Diversity. It is seen that providing experiences with short films is a way of creating, multiplying possibilities, inspirations and research in the learning



process, because elements of the history and language of cinema are introduced as facilitators and liberators for the imagination.

Keywords: Short- Film. Inclusion. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Ao dar destaque à conjuntura atual, momento de revolução da informação e da comunicação, fundamentado em novas tecnologias e em novos modos de viver, pensar, agir e interagir, produzindo um modelo social globalizado, torna-se evidente que tais avanços tecnológicos têm tangenciado, também, o cenário escolar e da educação. Nesse prisma, os avanços tecnológicos acabam proporcionando possibilidades de transformação na interação, ensino e aprendizagem. Entretanto, reconhece-se que a tecnologia somente assume potencial educativo quando os profissionais envolvidos o dominam (CASTELLS, 1999).

Neste sentido, a o sujeito com deficiência é definido como sendo aquela pessoa com deficiência que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

Com a chegada das tecnologias, o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas práticas de ensino acaba não sendo algo novo. Há algumas décadas, têm-se presenciado a implantação de programas e políticas públicas que objetivam a adoção e a integração de ferramentas no contexto educacional brasileiro (MENDONÇA, 2010).

Desta forma, o que tem se observado, em relação à inserção destas ferramentas nas escolas e instituições, é a preocupação excessiva com aquisição do equipamento e a proliferação de programas com intencionalidades pedagógicas e pouca atenção à formação do professor para seu uso na prática pedagógica. Assim, é notório a relevância de preparar os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que se sintam habilitados e competentes no domínio do potencial educativo que as tecnologias oferecem.

Ramos (2014) reforça a ideia de que os recursos tecnológicos fazem parte da vida escolar, assim, é preciso que alunos e professores os utilizem de forma correta, e desse modo,



um componente que assume destaque é a formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas como um acessório ou aparato. Então, é preciso pensar como incorporá-la no dia a dia da educação de maneira definitiva e considerar a construção de conteúdos inovadores, que usem todo o potencial dessas tecnologias.

Tendo em vista, que o mundo virtual tornou-se necessário ao cotidiano e à vida moderna dependente desse, enfatiza o urgente domínio sobre as tecnologias. Frente a esse contexto, a inserção das tecnologias no contexto escolar traz desafios aos educadores, uma vez que estes acabam por se tornarem os responsáveis pelas implicações que as tecnologias trazem no processo de ensino-aprendizagem. (PEREIRA,2011)

Ainda, acerca das tecnologias, têm-se observado que essas podem demonstrar potencial para inclusão.

A evolução das tecnologias vem permitindo em maiores escalas a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, facilitando todo seu processo educacional e visando sua formação integral (SANTANA, 2010).

Cabe salientar, que as tecnologias no campo da educação inclusiva, sujeitam-se à postura do educador. Acredita-se, portanto, que é ele que deve explorar os recursos tecnológicos como facilitadores no processo de aprendizagem e de inclusão escolar acreditando na aprendizagem dos alunos, e escolhendo os recursos tecnológicos mais adequados para sua aplicação educacional (SANTOS 2010).

É nesse contexto que a inclusão implica em uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula, visto que a inclusão escolar mostra-se como processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica (MITTLER, 2003). Neste sentido, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum.

De um modo geral, incluir alunos com deficiência em uma escola regular, significa trabalhar a diferença, diversidade e o padrão para uma sociedade inclusiva. O objetivo da



educação inclusiva é beneficiar todos os alunos com deficiência com uma educação em que a escola considere a diversidade de cada um (NEGRINI E FREITAS,2008).

Nesse ínterim, o uso da TIC mostrar-se como elemento potencial, com vistas a contribuir para o aumento das habilidades por parte dos sujeitos com deficiências, promovendo, assim, a adaptação e inclusão dos mesmos. Desse modo, as (TIC), podem proporcionar autonomia, independência funcional, qualidade de vida, e inclusão social (ZANATTA; TREVISO, 2016). Portanto, podem ser consideradas como ferramentas tecnológicas que a escola pode utilizar para que todos os alunos encontrem condições semelhantes de aprendizagem. Assim, não deve ser considerada como ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas como dispositivo capaz de proporcionar mediação entre o educador, educando e os saberes escolares (SENA, 2011).

Frente à diversidade de ferramentas pedagógico/tecnológicas passíveis de serem encontradas no cenário da TIC, aptas para o cenário escolar, destacam-se os curtas-metragens. Assim sendo, a utilização desses recursos midiáticos em sala de aula tem possibilitado a inovação na prática de ensino e aprendizagem, do mesmo modo que tem viabilizado a circulação de informações de forma atrativa. Para além, tem-se reconhecido tais recursos como possibilidade para o despertar da criatividade à medida que estimula a construção de aprendizagem múltiplas, mostrando-se assim, como grande suporte da educação, pois podem contribuir com o desenvolvimento dos seres humanos em direção da cidadania, compaixão e respeito (DUARTE, 2009).

O presente artigo apresenta um ensaio teórico suscitando reflexões acerca dos curtas-metragens como sendo uma ferramenta tecnológica na educação inclusiva. O objetivo do ensaio é discutir os curtas-metragens em consonância ao uso das tecnologias no processo didático dos alunos com deficiência. Assim, apresenta-se nas próximas seções do artigo reflexões acerca das tecnologias, da inclusão escolar e dos curtas-metragens.

Considera-se que a produção de um vídeo no contexto escolar pode trazer alguns benefícios, como possibilidade dos alunos aprenderem a trabalhar em grupo, desenvolverem o sentido estético e a se expressarem por meio de uma linguagem que incorpora sons e imagens. Diante disso, acredita-se que a escola ao mediar a produção de um curta-metragem estará



permitindo aos alunos estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como, facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, acolher e conviver com a diversidade.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

No contexto escolar a inclusão é definida como um movimento inovador, fundamentado na concepção dos direitos humanos que tem como meta principal a valorização das diferenças. Incluir pessoas com deficiência, em um ambiente escolar vai além do entendimento de diferença, diversidade e padrão. De acordo com Negrini e Freitas (2008a), o objetivo da educação inclusiva é aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento.

Ainda, na contemporaneidade percebe-se uma efervescência de discursos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, no mundo do trabalho, em escolas regulares, entre outros espaços sociais. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1) “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança na ideia da equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

Nesta perspectiva a sociedade sempre se pautou por um modelo tido como ideal, desse modo, as pessoas que fogem daquele padrão estabelecido são infantilizadas, vistas como sujeitos estranhos, inferiores e que causam medo. Amaral (1998) apresenta a diferença como algo que tentamos esconder. Ao falarmos em diferença, vem à tona a palavra diferente, trazendo consigo a ideia de exclusão na qual se refere a todo e qualquer meio de exclusão social.

Cabe ressaltar que “a escola é um lugar para todos”. Neste pensamento se entende que a escola não é apenas para as pessoas com deficiências. A proposta da educação inclusiva está relacionada a diferentes causas de exclusão do “processo educacional”, como alunos que fracassam na escola ou outros que não tem acesso a ela (CARVALHO,2008).



Além das diferentes etnias, diferenças religiosas e de gênero, a diversidade na sala de aula também se caracteriza pela inclusão da pessoa com deficiência, agora garantida por lei. Em julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que institui a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Seu principal objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Entre as formas de aplicação da lei, prevê-se a acessibilidade e as tecnologias assistivas.

A escola é um direito e dever de todos, como também é um ambiente de aprendizagem, e um espaço de socialização. Carvalho (2008, p.101), evidencia que “[...] tornemos nossas escolas (espaços) verdadeiramente inclusivos e prazerosos para professores e alunos, espaços de formação e de exercício de cidadania”. É missão da escola formar cidadãos independentes e críticos, tendo então a ideia de uma nova transmissão de diferença para a família e para a sociedade.

A educação inclusiva neste sentido se preocupa com as diferenças individuais que se encontram no ambiente educacional, dando a estes alunos oportunidades de aprendizagem e ensino.

Já, na escola inclusiva, para promover a inclusão de todos os alunos no espaço escolar, deve antes de tudo enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia a dia. Do mesmo modo, intervir no sistema educacional, diversificando, ampliando suas ofertas, juntamente, aprimorando sua cultura e sua prática pedagógica e principalmente articulando-o com as políticas públicas. Negrini e Freitas (2008b) corroboram com a ideia de que a inclusão poderá dar conta de seus anseios quando se construir um espaço democrático para trabalhar com todos os alunos, como também deve-se reestruturar as práticas pedagógicas, trazendo em vista o respeito às diferenças de cada aluno.

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (BRASIL,1988).



Assim, a inclusão na educação escolar pode ser alcançada como um bem essencial que deve ser extensivo a todos. Deste modo, a educação na diversidade precisa ser ampliada e aprimorada como oportunidades de aprendizagem por toda a vida. A inclusão escolar não deve depender somente das práticas para o desenvolvimento cognitivo, incluir vai muito mais além do que acompanhar um aluno em seu processo de aprendizagem. É preciso aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar o seu desempenho em diferentes domínios do desenvolvimento (CARVALHO, 2008).

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC)

Com o avanço da Tecnologia, é preciso ressaltar que estamos vivendo um momento de revolução da Informação e da Comunicação, fundamentado em uma nova tecnologia e a um novo modo de viver, pensar, agir e interagir, produzindo um novo modelo social globalizado, identificado mundialmente como sociedade da informação (UNESCO, 2014).

Visto que a educação não pode ficar de fora das transformações tecnológicas em que a sociedade vem passando. Privilegiar as necessidades atuais diante dos avanços tecnológicos, fato esses que não pode ser ignorado se o que se pretende é a formação para a cidadania e a preparação para a vida (LAUAND; MENDES, 2008).

Para tanto as (TIC) tem se tornado um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como, a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, suas especificidades.

De acordo com Carvalho (2008, p. 67):

[...] a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania.



O uso da TIC no processo educacional de pessoas com deficiências pode ser analisado nos seguintes modelos: a utilização da TIC para favorecer a realização das atividades escolares; o uso do computador como recurso didático; e a aplicação da informática no momento do desenvolvimento de conteúdos curriculares (ALBA, SÁNCHEZ-HÍPOLA, 1996).

Diante disso, é preciso preparar profissionais para dominar o potencial educativo que a tecnologia oferece. Pois, os avanços tecnológicos acabam proporcionando possibilidades de informação e comunicação que vem transformando a maneira de interação de diversos comportamentos e relacionamentos, já que ao mesmo tempo acaba quebrando o paradigma de relacionamento entre os indivíduos (GIRARDI, 2011).

Logo, a inserção das tecnologias no contexto escolar traz desafios aos professores, uma vez que estes acabam por se tornarem os responsáveis pelas implicações que as tecnologias trazem no processo ensino-aprendizagem (LABRUNIE, 2007). Contudo, para além da importância de refletirmos sobre o desafio de preparar os professores para o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico, é necessário avaliarmos se a formação contempla as tecnologias por uma ótica crítica, levando os professores a compreenderem que aquilo que o discurso hegemônico proclama, ou seja, as tecnologias como panaceia educativa, bem como, a sua utilização sem princípios críticos e éticos, corresponde exatamente ao que o sistema capitalista almeja (RODRIGUES, 2009).

Diante de tanta tecnologia, é necessário fornecer aos professores momentos e condições para realizarem uma reflexão sobre essa nova prática, ou seja, desenvolver suas competências e habilidades técnicas e proporcionar a eles o entendimento da importância de aliar a teoria com a prática e que possam, deste modo, entender que ambas são complementares, uma não deve se sobrepor a outra (GIRARDI, 2011).

As TIC podem ajudar a democratizar a ciência e a tecnologia requerendo, assim, a garantia nas escolas ao acesso às tecnologias da informação e do conhecimento e a formação continuada dos profissionais em educação, alavancada por uma gestão democrática que



também garanta as transformações necessárias na matriz curricular, que orientam o processo do ensino e aprendizagem nas escolas (AHLERT, 2007).

Assim, as novas tecnologias, seja de comunicação ou informação, estão presentes em nosso dia a dia não apenas como suporte técnico, mas, principalmente como cultura. É observável que as tecnologias ampliam nossa visão de mundo transformam as linguagens e propõem novos modelos éticos e novas formas de apreender a realidade. Deste modo, a escola, seus gestores e professores, devem discutir e compreender seu papel nos processos de ensino e aprendizagem.

4 CURTAS- METRAGENS

Vivemos em um período marcado pelas constantes mudanças e avanços trazidos pela tecnologia para o cotidiano, proporcionando assim facilidade e velocidade no acesso à informação e a comunicação. Com a revolução das tecnologias, a escola tem sido instigada a repensar e mudar o sistema de ensino e aprendizagem, pois o espaço da sala de aula foi invadido pelas tecnologias (VALENTINI; SOARES, 2010).

Dessa forma, as tecnologias também estão causando revolução na relação da escola com o cinema. A tecnologia do curta- metragem proporciona uma nova forma de criar, multiplicando possibilidades, inspirações e pesquisa no processo de criação ao introduzir elementos da história que facilitam a imaginação (OLIVEIRA, 2002).

Segundo definição da maioria dos dicionários, esse tipo de produção é definido como filme curto, cuja duração é geralmente inferior a trinta minutos. No entanto, as características de um curta-metragem vão muito além do seu formato. Outras propriedades relacionadas à sua curta duração conferem-lhe peculiaridades discursivas importantes, como o reduzido número de personagens e diálogos, condensação narrativa que, por sua vez, leva à condensação da linguagem e da ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva, além de apresentar desfechos geralmente surpreendentes. E, pela sua natureza cinematográfica, é grande a possibilidade de veicular conteúdos culturais com valores educativos. Por isso mesmo, torna-



se uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem (ALCÂNTARA, 2014).

Os curtas-metragens podem estar inseridos na categoria “filme cinematográfico”. No entanto, geralmente a realidade sugere outra classificação aos curtas, a de “produção audiovisual”, uma vez que sua difusão e exploração comercial não estão, a princípio, direcionadas para as telas das salas de cinema, embora partilhe das características definidoras de um filme cinematográfico (RIBEIRO, 2013).

Neste sentido, a escola ao permitir a produção de um curtas- metragens, os alunos estarão diretamente voltados à busca do conhecimento pelo diferente, pela produção deste conhecimento e ao criar sua aprendizagem, ele estará formando sua personalidade baseada em realizações próprias, conquistas e seguranças. O uso dos recursos midiáticos, em especial o curtas-metragens, possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções do aluno, além de contextualizar conteúdos variados (SILVA E MOZZAQUATRO, 2012).

Nesse contexto, a realização de curtas -metragens torna-se uma ferramenta pedagógica/tecnológica de grande potencial educativo, principalmente quando se tem a clareza de que os alunos aprendem de forma diferente, pois nasceram em um mundo repleto de estímulos visuais, auditivos, um universo que lhe possibilita tomar conhecimento da maioria dos fatos em tempo real, fato que faz com que a sala de aula, enquanto espaço povoado pelo giz e o quadro, passa a ser desinteressante ou tedioso.

É fato que a ideia do cinema evoluiu ao longo dos anos, o que permitiu que este se tornasse um potente meio de comunicação e expressão. Nesse contexto, o cinema pode ser considerado como uma ferramenta, entendendo que o mesmo possui na educação um papel importante na escola, por meio das mídias eletrônicas, como o curtas- metragens, pois, possibilita à escola propiciar um diálogo mais crítico de forma que os sujeitos compreendam as mensagens e ideologias por elas veiculadas (VIANA; ROSA; OREY, 2014).

O cinema é como um recurso motivador traz para a prática pedagógica aquilo que a escola se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes



já deteriorados, defasados (NAPOLITANO 2009). Da mesma forma, a utilização da linguagem cinematográfica em sala de aula também tem como objetivo a promoção e o respeito pela diversidade das expressões culturais em todas as suas vertentes e manifestações, ao nível nacional e internacional (VIANA; ROSA; OREY, 2014).

Deste modo, os curtas- metragens podem contribuir para o aprendizado do aluno de uma forma global, uma vez que, além da comunicação, ele é capaz de proporcionar entretenimento, notícias, música, troca de informações, captura e armazenamento de imagens, cálculos matemáticos, noção de distância, em fim, uma gama de informações que contribuirão para o desenvolvimento do indivíduo nas mais diversas áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2015).

O cinema pode mostrar-se como parceiro da educação, ao inspirar, sacudir e provocar as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção do conhecimento. Nesse contexto, o cinema altera a maneira como percebemos, aprendemos e conhecemos o mundo, em função das mudanças dos hábitos de simbolização, de formalização do conhecimento e na forma de representação (FRESQUEST, 2013).

Ao se produzir filme em curtas- metragens com alunos em sala de aula é possível familiarizar-se com a linguagem cinematográfica e resgatar alguns aspectos contextuais que, de maneira geral, permanecem fora do campo de visão e que, ao que tudo indica, poderão contribuir para uma formação mais plena (FRESQUET, 2013). Percorrer o processo de criação de um filme, desde a escolha do tema, construindo o roteiro, pensando a decupagem, produzindo, filmando, editando, exibindo e discutindo tanto o processo quanto o produto final é uma maneira de dar voz aos alunos, como também mobilizar o olhar (visão) e os demais sentidos. É trazer à discussão as vivências e o cotidiano do aluno (FARIA, 2011).

Além disso, é possível inferir que os curtas-metragens ao ser produzido pelos alunos e usado em sala de aula, pode abordar uma temática específica ou global.

5 DISCUSSÃO



A inclusão educacional de alunos com deficiência na rede regular de ensino, ainda, demanda diversos avanços e o reconhecimento das possibilidades e transformações disponíveis ao setor. O processo de inclusão tangencia os diversos atores envolvidos, sejam discentes, docentes, funcionários e familiares. Para além, reportando-se ao processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a necessidade de que esses alunos apresentem condições efetivas de aprendizagem, desenvolvimento de suas potencialidades e formação integral.

O desafio da inclusão escolar é como uma parte integrante do processo e deve oferecer educação de qualidade para todos. Assim, a educação na perspectiva inclusiva provoca uma qualificação no processo educativo, possibilitando o direito de todos os alunos, sejam com deficiência ou não, de exercerem e de usufruírem de uma educação satisfatória (SILVA, 2014).

As escolas inclusivas podem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos seja por ritmos diferentes de aprendizagem, por diferentes metodologias ou modificações organizacionais. Estratégias de ensino que façam uso dos recursos das TIC mostram-se ao encontro da busca de uma educação de qualidade, inclusiva e efetiva aos envolvidos.

A promoção de atividades que superem os modelos tradicionais, extrapole os significados e ensejem a emancipação dos alunos pode elucidar-se como facilitadores da inclusão no cenário educativo. Explorar propostas de melhorias ao processo de inclusão por meio da produção de curtas -metragens permite considerar diferentes mecanismos que vai desde à produção e elaboração dos roteiros e atuação.

Nesse contexto, pode-se perfilhar a educação inclusiva enquanto acolhimento, espaço oportuno para satisfazer as diversas necessidades. Assim, aproximar a produção de um curta-metragem da vivência escolar dos alunos com deficiência resulta em implicação próspera ao cenário de inclusão.

Desse modo, o curtas- metragens pode ser visto como o momento de encontro com outro, que gera questionamentos sobre o conhecido, instituindo novas formas de se perceber a realidade trazendo, assim, novos caminhos para se viver experiências antes desconhecidas.



A atividade de fazer curtas-metragens acende uma transformação dos hábitos escolares consagrados, alentada, neste caso, pela presença em sala de aula de uma pessoa alheia, “estrangeira” ao sistema educativo. Assim, o autor afirma que durante o processo de elaboração de um curta-metragem, todos (alunos, docente, e também o conhecedor em cinema) se encontram em situação de aprendizagem. (FREQUEST,2008). O tradicional processo de aprendizagem entre professor e aluno permanece modificado no momento da prática, ou seja, uma aprendizagem na qual não há nem discurso nem liderança, mas sim uma prática em que professor e alunos se situam em um mesmo lugar e em uma mesma perspectiva: a escolha de um ambiente, a observação da luz, a realização de um objetivo. Deste modo, a aproximação ao cinema indica que não se considera a aquisição de conhecimentos como um saber que vem do exterior (do formador para o formado), mas como um processo partilhado, baseado nas descobertas, nos desejos, na imaginação de cada uma das pessoas que formam o grupo.

A pré-produção de um curtas-metragens faz com que os profissionais envolvidos trabalhem, primeiramente, para tornar-se uma ideia em algo concreto, ou seja, desenvolvem criativamente o roteiro e o design de produção, levantam os recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais necessários. Já, a produção é a etapa principal do processo, em que são feitas as captações de imagem e som, envolvendo uma maior quantidade de profissionais. Neste momento, põem-se em prático tudo o que foi planejado.

Assim permitir que os alunos com deficiência participem da elaboração de curtas-metragens ajuda no desenvolverem competências e habilidades relacionadas com a articulação de uma produção audiovisual, tendo em vista que a elaboração envolve planejamento, definições, escolhas, responsabilidade, trabalho em equipe, desinibição e comprometimento.

Considera-se que a produção de um vídeo no contexto escolar pode trazer alguns benefícios, como possibilidade dos alunos aprenderem a trabalhar em grupo, desenvolverem o sentido estético e a se expressarem por meio de uma linguagem que incorpora sons e imagens. Diante disso, acredita-se que a escola ao mediar a produção de um curta-metragem estará permitindo aos alunos estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo



inusitado, e a afetividade, bem como, facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, acolher e conviver com a diversidade.

Acredita-se que ao produzir-se um curta na escola os alunos sintam-se desafiados a 'aprenderem com mais facilidade', pois possibilita-se que se apropriem de recursos cognitivos e tecnológicos no processo de criação e execução. Assim como, interação com imagens, sons, e produções de textos de diversos gêneros (LINDENMEYER et al, 2016). Sobre essas ações, a tecnologia pode ser uma aliada e a produção de curta-metragem uma ferramenta da prática pedagógica, que contribui para a aprendizagem, a autoria e favorece também a inclusão.

Acredita-se que associar recursos audiovisuais aos processos de ensino-aprendizagem permite ao indivíduo produzir conhecimento, desenvolver a concepção de mundo e sua consciência, que transforma a natureza e constrói sua história. Por isso, torna-se necessário ter a ação como princípio educativo, revendo as necessidades desse processo por meio de novos projetos e reorganizando a produção e a vida social no contexto escolar, o qual poderá repercutir também fora da escola.

Pessoas com deficiência se reconheçam em personagens protagonistas, sem atitudes vitimistas, inclusive na ficção, reforça referências positivas e contribui para a desmistificação e para o término de alguns preconceitos ainda existentes. (CAMPOS,2013).

Ainda em relação aos curtas-metragens, esses podem dar novas alternativas ao ensino. Em parceria com os alunos, vislumbra-se possibilidades que impulsionam as atividades com força jovem e determinação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que a produção de curtas-metragens além de contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas pode ser visto como um momento de encontro, que acaba gerando questionamentos sobre o conhecido, institui novas formas de se perceber a realidade trazendo novos caminhos para ser viver experiências, ou seja, o cinema acaba despertando sentimentos nobres de amizade, de apego e de amor que proporcionam



novas emoções e relações, capazes de transformar o ser humano, trazendo sensações e impressões ao espectador.

Nesse sentido, pode-se compreender o cinema, em especial a produção de curtas-metragens como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, e que as escolas possam utilizar como parte dos recursos didáticos da sala de aula. No entanto, cabe salientar que o professor desempenha papel fundamental nesta inserção do cinema na escola, visto que ele é o intermediador e facilitador deste processo.

Contudo, é necessário destacar que toda essa importância e possíveis resultados positivos do uso de curtas-metragens no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, bem como para inclusão escolar somente acontecerá se houver professores capacitados e que tenham essa percepção sobre o assunto. Desta forma, o professor é o artista na escola que pode ajudar os alunos a se tornarem espectadores criativos do cinema e também realizadores.

Acredita-se que ao produzir-se um curta na escola os alunos sintam-se desafiados a 'aprenderem com mais facilidade', pois possibilita-se que se apropriem de recursos cognitivos e tecnológicos no processo de criação e execução.

Neste sentido, é importante que os curtas-metragens sejam percebidos como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem e que as escolas ofereçam a seus professores formação continuada destas tecnologias para que se possam utilizar as mesmas como parte dos recursos didáticos da sala de aula.

Por fim, o uso de TIC ao processo de inclusão mostra-se como favorável ferramenta. No entanto, a expansão de outros estudos e pesquisas a esse contexto torna-se necessária à proporção que se reconhece seus atributos favoráveis e de qualificação ao processo.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. Políticas Educacionais para uma democratização do acesso à ciência e a tecnologia. **Revista Athenea Digital**, Barcelona, n.12, p. 25-37, out 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2469469.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.



ALBA, Carmem. SÁNCHEZ-HÍPOLA, Maria de Pilar. La utilización de los recursos tecnológicos em los contextos educativos como respuesta a la diversidad. In: GALLEGO, Domingo José; ALONSO, Catalina.; CANTÓN, Ysabel Maya. (Org.) **Integración curricular de los recursos tecnológicos**. Barcelona: Oikos-Tau, 1996.p.351-376.

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. 1998. Disponível em: <<http://ead.uces.br>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília, 2015.

CAMPOS, Vinicius. **Agentes Especiais e o mistério na fábrica de celulares**. São Paulo: Sesi-SP, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. 91p.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf>>. Acesso em: 20 abril. 2017.



GIRARDI, Solange Camelo. **A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Brasília, 2011.

LABRUNIE, Maria Graças Lino. **TICs na Escola: Uma tipologia sobre as práticas**. 2010. Disponível em: <www.labeduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e7marlab.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

LAUAND, Gisele B do Amaral, MENDES, Enicléia Gonçalves. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, Enicléia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira& Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 125-133.

LINDENMEYER, Simone, Eu que fiz: A produção de curtas-metragens como estratégia tecnológica de autoria, aprendizagem e inclusão. **Revista TEKNOS**, Rio Grande do Sul, v 16, n.2. pag. 47 - 58. Maio de 2016.

MENDONÇA, Luciana Ferreira Furtado. **O que Pensam os Docentes sobre o uso das tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas de ensino**. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010004454.pdf>> Acesso em: 09 out. 2016.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.32, p. 273-284, dez.2008 a. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 ago.2016.

_____. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. **Revista Contra Pontos**, Itajaí, n.3, p. 433-448, dez. 2008b. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/964/821>>. Acesso em: 18 out. 2016.

OLIVEIRA, Silvio Luis. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, Rita de Cassia de Senna Perreira. Tecnologias Assistivas e Deficiência: algumas considerações. **Revista Educação, Tempo, Digitalização**. v.13, n.1, p.119-133, jul/dez .2011.

RAMOS, Patrícia Edi. **O Professor Frente as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx>> Acesso em: 10 out.2016



RIBEIRO, Carla Gil. **O curta-metragem como recurso didático para aula de E/LE.** Dissertação (Mestrado em Linguagem), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.1 (1-22), jan.-jun. 2009.

SANTANA, Wagner. **O Uso da Tecnologia na Educação Inclusiva.** 2010. Disponível em: <<http://pedagogiafal.blogspot.com.br/2010/06/possibilidades-de-utilizacao-da.html>> Acesso em: 13 out.2016

SANTOS, Sostenes Vieira. Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**. Paraná.n.109, p.51-57, julho.2010.

SENA, Dianne Cristina Souza. As Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino da Educação Física Escolar. **Revista Digital Hipertextus**. n.6, p.1-12, agosto 2011.

SILVA, Luciene Nobre. **Educação Inclusiva: o desafio da inclusão nas séries iniciais na Escola Estadual Leônico Barreto.** 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_7datahora_29_09_2014_06_53_34_idinscrito_176_19eda4e1d1c11dc7f81cd61c2db459f6.pdf> Acesso em: 07 dez. 2016.

SILVA, Noe Perrondo Da; MOZZAQUATRO.Patricia Mariotto. **Resignificando a prática pedagógica: o curta como instrumento de aprendizagem interdisciplinar.** Monografia (Especialização em Mídia em Educação).Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

UNESCO. Relatório Global UNESCO: abrindo novos caminhos para o empoderamento: **TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência** /UNESCO: [tradução DB Comunicação]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

VALENTINI, Carla Beatriz, SOARES, Eliane Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários.** Caxias do Sul: Educs, 2010.

VIANA, Marger da Conceição Ventura; ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural. **Ensino Em Revista**, v.21, n.1, p.137-144, jan./jun. 2014.

ZANATTA, Camila; TREVISIO; Vanessa Cristina. Inclusão escolar: possibilidades e desafios. **Revista Cadernos da Educação: Ensino e Sociedade**. n.3, p.15-30, 2016.



*Recebido em 28 de julho de 2017
Aprovado em 27 de janeiro de 2018*



**UM NOVO OLHAR SOBRE A CONDUÇÃO NA DANÇA DE SALÃO:
QUESTÕES DE GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER**

**A NEW LOOK ON LEAD IN BALLROOM DANCE: GENDER ISSUES
AND POWER RELATIONS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018091>

Bruno Blois Nunes
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
bruno-blois@hotmail.com

Marcia Froehlich
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Brasil
froehlich.marcia@gmail.com

RESUMO

Esse artigo faz uma reflexão acerca do significado atual da condução na dança de salão. Desse modo, o objetivo do presente estudo foi averiguar as novas concepções de condução na dança de salão, abordando as relações interpessoais da sociedade contemporânea. Para tanto, este estudo de caso constituiu-se de três etapas: levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com alunos de dança de salão e observações desses alunos por parte do professor durante as aulas aliados à minha experiência profissional na área em questão. Sendo assim, verificou-se que a visão de condução estímulo-resposta é algo que nos acompanha culturalmente desde o surgimento da dança de salão e não há indícios de que poderá ser abandonada tão facilmente. Entremeados a esse contexto interpessoal e sociocultural, pode-se considerar que a grande reflexão acerca da condução na dança de salão dos dias atuais deve-se mais à maneira como ela é entendida e que talvez não seja necessário um novo modelo de condução na dança de salão, apenas uma nova forma de compreendê-la.

Palavras-chave: Educação. Dança de Salão. Condução. Corpo. Relações de poder.

ABSTRACT

This article reflects on the current meaning of lead in ballroom dancing. Thus, the objective of the present study was to investigate the new conceptions of lead in ballroom dancing, approaching the interpersonal relations of contemporary society. For this, this case study consisted of three stages: bibliographical survey, interviews with students of ballroom dancing and observations of these students by the teacher during the classes allied to my professional experience in the area in question. Therefore, it has been found that the vision of stimulus-response lead is something that accompanies us culturally since the emergence of ballroom dancing and there is no evidence that it can be abandoned so easily. Interspersed with this interpersonal and sociocultural context, it can be considered that the great reflection on lead in today's ballroom dance is more due to the way in which it is understood and that perhaps it is not necessary a new model of lead in ballroom dance, just a new way of understanding it.

Keywords: Education. Ballroom dance. Lead. Body. Power relations.



1 INTRODUÇÃO

A dança possui uma enorme significância na vida das pessoas. De acordo com o renomado professor de dança Jaime Arôxa, os dois dias mais importantes da sua vida foram quando nasceu e quando aprendeu a dançar (ARÔXA, 2009, p. s/p). Aprender a movimentar seu corpo na companhia de outro, articulando movimentos de forma cadenciada “proporciona um encontro consigo mesmo, a partir do encontro com o outro sendo um canal de expressão dos sentimentos por meio dos movimentos” (FONSECA; VECCHI; GAMA, 2012, p. 201).

Dentre os diversos elementos constituintes da prática da dança de salão, um possui extrema relevância nos dias atuais: a condução. Quando nos deparamos com o ensino da condução na dança de salão, temos à frente algumas questões importantes a serem debatidas, dentre elas, as relações de força que ocorrem entre os pares. Relações de força, porque não tratamos de um poder como objeto e imutável e, sim, de uma “prática social” que é constituída com o passar do tempo e em permanente transformação (MACHADO, 1998, p. X). Isso revela que as forças exercidas entre os pares durante a dança de salão estão em constante modificação, o que possibilita um potencial revelador de atitudes corporais bem variantes e visíveis na condução.

Embora seja bem comum encontrarmos, nos espaços de ensino da dança de salão, o significado de condução como uma simples ligação de estímulo-resposta, é importante uma atualização e até mesmo uma expansão desse conceito (FEITOZA, 2011). Nos dias de hoje, não podemos ensinar a dança de salão “nos mesmos moldes dos tempos de seu surgimento” (ZAMONER, 2005, p. 71), porque a sociedade passou por muitas transformações no campo dos costumes.

Um exemplo disso são os inúmeros avanços sociopolíticos conquistados pelas mulheres, provocando mudanças significativas na sociedade (FEITOZA, 2011). O maior espaço conquistado no mercado de trabalho permitiu, conseqüentemente, sua independência financeira e social (ZAMONER, 2005). Dessa forma, “a mulher deixa de ser ‘conduzida’,



passando a participar quase igualmente de todas as atividades da sociedade” (ZAMONER, 2005, p. 71).

Além das conquistas femininas já mencionadas, outro ponto importante nas práticas de condução na dança de salão relaciona-se à sexualidade e à identidade de gênero. As propostas de uma dama mais presente na condução da dança e as novas possibilidades de formação de pares com dois homens ou duas mulheres – ambos se permitindo atuar como cavalheiro e dama – provocam modificações profundas no contexto da dança de salão, e conseqüentemente, nas formas de conduzir. Essas novas variações de dança ainda encontram resistência em nossa sociedade contemporânea, que demonstra grande dificuldade em aceitar diferentes orientações sexuais. Tal aspecto, no contexto da dança de salão, leva à preservação do tabu de que “a heterossexualidade da dança de salão deva acontecer em função da vida sexual de seus dançarinos e não somente da técnica” (ZAMONER, 2011a, p. s/p).

Inseridas nesse novo contexto, as danças de salão acabam propondo “reformulações de valores culturais, sociais e sexuais” (FEITOZA, 2011, p. 25) e, dessa forma, deve-se propor uma nova maneira no entendimento da condução na dança de salão. Desse modo, o objetivo do presente estudo foi averiguar as novas concepções de condução na dança de salão abordando as relações interpessoais da sociedade contemporânea.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa, pelo fato de possuir caráter multidisciplinar, tem seu embasamento formado por três linhas teóricas de pensamento. A primeira delas é do francês Michel Foucault que será utilizado no debate de dois temas importantes para a dança de salão: relações de força e sexualidade. Para o embasamento teórico das relações de força, foi utilizada a obra **Microfísica do Poder** (1998), a qual mostra os diversos mecanismos de poder presentes em nossa sociedade moderna.

Já a sexualidade será abordada a partir dos trabalhos **História da Sexualidade I** (1999) e **História da Sexualidade II** (1998). A primeira obra foca mais na sociedade do século XIX mostrando que, no mundo ocidental, ao contrário de como se supõe, não há um



silenciamento do sexo, seu discurso é, ao contrário, intensificado. Na continuação, **História da Sexualidade II** (1998), Foucault se volta à Antiguidade Clássica e revela como os indivíduos tornam-se sujeitos sexuais.

Um segundo grupo de teóricos embasou aos conceitos de linguagem corporal. No livro **The Hidden Dimension** (1990), o antropólogo norte-americano Edward Hall, um dos pioneiros a estudar como as pessoas elaboram espaços necessários entre si para o bom desenvolvimento do convívio social, abordou diferentes zonas de espaços pessoais que vão da distância íntima à distância pública. Além dele, Allan e Barbara Pease, no trabalho **Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal** (2010), mostram que muitas mensagens da comunicação entre seres humanos são dadas de maneira corporal.

Por fim, o último grupo de estudiosos forma o pilar do nosso principal objeto de pesquisa: a dança. Maristela Zamoner, Jonas Karlos de Souza Feitoza e Míriam Medeiros Strack propõem análises cujo foco recai sobre a condução na dança de salão.

Zamoner (2016a), por meio de uma revisão histórica, mostra que a condução tem seu germe nas danças dos salões da corte e, nesse período, diferentemente de significar “mandar”, “comandar” tratava-se de um mecanismo da dança que servia para satisfazer a dama na pista de dança.

Feitoza (2011), em sua dissertação abordando a problemática da condução corporal, propõe o neologismo “cocondução” para apresentar uma igualdade de ações entre cavalheiro e dama nas práticas de dança. Ao invés da proposta da condução pelo estímulo-resposta, projeta-se uma cooperatividade entre os pares para a realização da dança (FEITOZA, 2011).

Strack (2013), assim como Feitoza, desenvolveu uma proposta para que houvesse um diálogo na dança entre os pares fazendo com que o papel da dama fosse mais ativo. Pelo fato de a dança de salão ser influenciada pelas mudanças da sociedade, uma nova possibilidade de comunicação entre os pares pode ser proposta (STRACK, 2013).

2.1 Breve Histórico sobre a Condução na Dança de Salão e seu Significado

A dança de salão tem suas raízes na Europa durante o período Renascentista e, desde o século XV, foi muito estimada (PERNA, 2005). Nesse período, a dança era a principal



atividade de entretenimento, sendo utilizada nas celebrações dos grandes eventos da corte (McGOWAN, 2008). Durante muito tempo, os bailes desempenharam a função de único local de encontro em que homens e mulheres pudessem “ter algum contato físico aceito socialmente e sob o olhar da família” (STRACK, 2013, p. 12).

A essência da condução tem, em sua origem, uma ligação profunda com a etiqueta que regulava condutas a serem seguidas por cavalheiros e damas na pista de dança (ZAMONER, 2016a). De acordo com Strack, “historicamente, nas Danças de Salão, o cavalheiro sempre conduziu sua dama, restando a ela um papel passivo de segui-lo em sua movimentação, deslocamento e musicalidade” (2013, p. 5). Com a evolução das danças de salão, o comportamento de homens e mulheres se distinguiam cada vez mais, fazendo seus papéis sociais da época serem transplantados para o salão de dança.

Segundo Feitoza (2011, p. 9), “o termo conduzir nas danças de salão tem sido entendido como uma ação na qual um corpo tem o domínio sobre outro no acontecimento da dança”. Considera-se eficaz uma condução quando a dama sente vontade de executar determinado passo proposto pela condução do cavalheiro sem que ela perceba esse comando (STRACK, 2013). É a mesma ideia defendida por Perna quando diz que “boa dama não pensa”, ela executa o passo proposto pelo cavalheiro “sem que tivesse pensado em fazer” (2012, p. 49).

Nessa perspectiva, a literatura mostra que a condução pode ser classificada em 4 tipos básicos: indicativa (ex: cavalheiro empurra ou puxa a dama), por invasão ou ausência (ex: cavalheiro ocupa um espaço que a dama não esteja utilizando ou cede espaço para que a dama possa ocupar), corporal (ex: através do contato com o tronco entre os pares que pode ser feito em diferentes alturas, dependendo do gênero musical que estão dançando), gestual (ex: quando há pouco ou nenhum contato corporal) (RIED, 2003). Entretanto, isso não significa que, durante a dança, utilizamos um ou outro modelo de condução separadamente. Muitas vezes, eles se misturam e é nítida a utilização de mais de um tipo de condução.

2.2 Condução/Relações de Força e Território Espacial do Corpo

Antes de discutirmos sobre as mudanças nos conceitos de condução precisamos mencionar alguns pontos importantes acerca das necessidades espaciais do ser humano. Hall



(1990) revela, em um estudo realizado com indivíduos de pele branca no nordeste dos Estados Unidos, que foi possível identificar quatro zonas de distância entre as pessoas: a zona de distância íntima, pessoal, social e pública.¹ É nessa zona íntima que ocorre a arte da dança de salão.

Cada pessoa tem seu próprio “território espacial”, correspondente ao espaço que “as pessoas sentem como uma extensão de seu próprio corpo” (PEASE, A.; PEASE, B., 2010, p. 80). Trata-se de uma “bolha protetora” que a mantém isolada dos demais (HALL, 1990, p. 119).

Na dança de salão, essas distâncias podem ser modificadas de acordo com o gênero da dança e a sintonia entre os pares. Quando o par dança entrelaçado, o braço esquerdo da dama se posiciona nas costas do cavalheiro, podendo também deslocar-se até o seu bíceps direito, e é um dos pontos de contato utilizado para o controle de espaço existente entre cavalheiro e dama durante a dança, possibilitando experimentar a sensação de aproximação e afastamento que pode ocorrer (SILVEIRA, 2012).

É no distanciamento e acercamento entre os corpos que podemos observar as relações de força existentes entre os pares. Chamamos “relações de força”, pois se observarmos pela ótica foucaultiana, nem o cavalheiro, nem a dama detém o poder como se ele fosse um bem. O que ocorre são relações de força de indivíduos que “estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1998b, p. 183). O poder é exercido a partir de inúmeros pontos através de relações desiguais e móveis (FOUCAULT, 1999). Isso revela um corpo ligado “à realidade bio-política-histórica, representando as marcas da sintomatologia social que assujeitam e subjugam o corpo às vicissitudes da época e do local” (FERREIRA, 2013, p. 80). O corpo sob a ótica foucaultiana é “elemento de poder e saber” (FERREIRA, 2013, p. 80).

É bem propagada, na dança de salão, a ideia de um cavalheiro poderoso que decide os passos a serem executados bem como sua direção, restando às damas aceitar a imposição exigida pelo seu par (ZAMONER, 2016b). Para Zamoner (2016b), essa relação de poder de

¹ Deve ficar claro que as generalizações apresentadas no estudo não representam o comportamento humano e nem o norte-americano de maneira geral, mas apenas do grupo da amostra. Outras culturas podem gerar diferentes padrões proxêmicos (HALL, 1990).



condução clássica é desequilibrada, mas vem sendo sustentada com o passar dos tempos. Para que a condução seja agradável para cavalheiro e dama, essa relação de força deve ser equilibrada (ZAMONER, 2016a).

2.3 Condução/Papéis Sociais e Condução/Sexualidade

Primeiramente, é necessário deixarmos claro em que acepção são considerados os termos sexo e sexualidade, para não haver confusão ao longo do trabalho. Para Foucault, “a sexualidade é o conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa” (1999, p. 120). O próprio termo “sexualidade” emergiu de forma tardia, em princípios do século XIX (FOUCAULT, 1998a).

Também no século XIX, o sexo encontra-se entre dois saberes: “uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente segundo uma normatividade científica geral, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas” (FOUCAULT, 1999, p. 54). Isso faz do sexo, ciência; da sexualidade, conduta.

Atualmente, a dança de salão ainda possui uma estrutura dual, em que o masculino é representado pelo cavalheiro que conduz; e o feminino, pela dama que responde (ZAMONER, 2011a). Essa divisão é reflexo dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres nos tempos de origem da dança de salão (ZAMONER, 2011a).

Passaram-se séculos sem modificações nesta norma em que o cavalheiro conduz e a dama responde, dando a impressão de que a dança de salão “congelou-se em um tempo histórico que não existe mais” (ZAMONER, 2011b, p. s/p). Embora nossa sociedade tenha passado por diversas mudanças importantes relacionadas aos papéis masculinos e femininos, o machismo ainda se encontra enraizado, manifestando-se corriqueiramente no comportamento de homens e mulheres (STRACK, 2013).

No ambiente da dança, o corpo da mulher nunca foi um corpo, era mais um objeto:

[...] o corpo da mulher que dança foi por muito tempo visto como objeto, desde as apresentações formais de dança [...] passando pelas danças em boates – onde a dança



da mulher está associada à prostituição – e chegando às danças de salão, que mesmo não enxergando o corpo da mulher como um objeto a ser comprado, enxerga-o como um objeto a ser conduzido (dirigido, chefiado, transportado, protegido) (STRACK, 2013, p. 22).

Outro ponto relevante diz respeito à sedução expressa na dança de salão. Toda dança transmite sensualidade e seu movimento, por mais simples que seja, tem seu potencial atrativo (JESUS, 2005). As pessoas são sensíveis a gestos de carinho, abraços e beijos (JESUS, 2005).

Zamoner (2013) vai mais além ao comentar a possibilidade de biólogos e antropólogos compararem os rituais de acasalamento animal com a dança em par e, talvez por isso, a dança de salão tenha potencial de provocação sexual. A movimentação rítmica dos corpos dançantes seria associada à do ato sexual (ZAMONER, 2013).

No que tange à sexualidade, outro importante tópico que não podemos deixar de tratar é a orientação sexual. Nossa sociedade ainda é relutante em acolher diferentes formas de orientação sexual e mantém-se a percepção de que o papel de cavalheiros e damas deve seguir de acordo com a “heterogeneidade da vida sexual” dos praticantes de dança (ZAMONER, 2011a, p. s/p). Talvez por isso, os cavalheiros sintam-se desconfortáveis com qualquer vantagem que a dama adquira nas relações de força presentes na condução entre o par. A aceitação de uma dama com maior poder de linguagem corporal sobre ele poderia significar um cavalheiro “não homem o bastante”, emasculado e até ser taxado de homossexual por não impor à dama seu devido papel passivo durante a dança (STRACK, 2013, p. 18).

A associação entre homem desvirilizado e uma maior passividade na dança ocorre pelo fato de essa prática social (a dança de salão) ser tratada sob o mesmo princípio de polaridade existente na relação sexual (pensada a partir do ato modelo da penetração: temos o superior e o inferior, o dominante e o dominado, o vencedor e o vencido) (FOUCAULT, 1998a). Dessa forma, o ideal de homem esperado pelos modelos formativos da dança de salão não possui atributos de submissão, as suas características são de um soberano.

Mesmo assim, não é raro vermos homens dançando com homens e mulheres dançando com mulheres, independentemente de suas orientações sexuais. Além da orientação sexual, a falta ou recusa de dançar com seus cônjuges/companheiros e uma nova experiência para o



aperfeiçoamento da dança também podem ser motivos para a execução da dança entre pessoas do mesmo sexo (STRACK, 2013). Entretanto, ainda é preservado, na dança de salão, o desempenho dos papéis de cavalheiro e dama quando duas pessoas dançam juntas independentemente do seu sexo (STRACK, 2013). As diferenças entre os papéis de cavalheiro/dama e homem/mulher é muito importante, pois fica evidente que cavalheiro e dama estão além da representação sexuada do par. Eles são representações de modelos que, nos dias de hoje, não tem uma relação fixa com a sexualidade de quem dança. Ou seja, se, na sociedade atual, “homens não conduzem mais mulheres, mas [na dança de salão] cavalheiros continuam conduzindo damas” (ZAMONER, 2005, p. 70).

Um exemplo interessante de quebra do paradigma de cavalheiro/homem e dama/mulher são as milongas gays de Buenos Aires. As danças desses pares vão de encontro aos padrões impostos pela sociedade. Essa nova proposta também influencia a condução exercida entre os pares durante a dança e as novas formas de condução que serão o tema do próximo tópico.

2.4 Condução – Novos Conceitos

Neste tópico, abordaremos a nova visão que tem sido apresentada por alguns estudiosos da dança a respeito da condução na dança de salão funcionando como um diálogo entre dois corpos. A dança de salão deixaria de manter uma relação dominante/dominado e assumiria uma ligação mais equivalente entre os pares.

Silveira (2012) menciona que, quando se oportuniza uma chance de cavalheiro e dama dançarem um com o outro, supõe-se que a intenção dos dois seja realizar uma conversa corporal em um salão de baile por um tempo determinado pela duração da música. Por isso, Feitoza comenta que “não existe relação corporal nessa prática a dois que não seja constituída pela troca de informações” (2011, p. 34).

Para que esse diálogo entre os corpos ocorra durante a dança, cavalheiro e dama precisam atentar para todos os detalhes que ocorrem durante a prática, como, por exemplo, o espaço em que dançam, a fluência e o ritmo necessários para aquela determinada música, além das diversas trocas de peso realizadas pelo corpo (FEITOZA, 2011). “À intenção mútua e à troca relacional de informações atuando nos corpos corresponde uma ação de



‘cocondução’” (FEITOZA, 2011, p. 34), os dois corpos são ambos responsáveis na condução de seu parceiro.

Zamoner (2011b) comenta que a conquista de um diálogo de forma mais equilibrada ao invés da manutenção da relação entre cavalheiro e dama de proposta-aceitação levaria a um possível aparecimento de novos movimentos na dança de salão. Embora seja uma mudança arrojada nas regras de condução da dança de salão, “o que não significa algo ruim ou bom, mas, diferente, fonte de variabilidade”, essa nova proposta poderia tornar o diálogo, dado através da condução, mais interativo, promovendo uma aproximação “na relação psicológica que há entre cavalheiro e dama” (ZAMONER, 2011b, p. s/p).

Chegamos, neste ponto, ao surgimento do que Strack (2013) chama de uma “dama ativa”: a dama, ao receber o estímulo que é proposto pelo cavalheiro, transmite ao cavalheiro um novo estímulo. Além disso, essa forma de interatividade potencializaria uma aproximação nas emoções sentidas entre cavalheiro e dama (ZAMONER, 2011b), pois, quando dançamos com alguém, “estamos possibilitando que a nossa corporeidade se encontre com a do outro” (SILVEIRA, 2012, p. 9).

Santos (2013) propõe quatro estágios de evolução para uma dama mais ativa. Eis abaixo um quadro evolutivo dessas fases:

Quadro 1 – Estágios evolutivos da dama na relação com o seu par na dança de salão

ESTÁGIO 1	Cavalheiro	<ul style="list-style-type: none"> ● conduz todas as movimentações para a dama, sem variações.
	Dama	<ul style="list-style-type: none"> ● executa o que o cavalheiro sugerir, sem enfeites.
ESTÁGIO 2	Cavalheiro	<ul style="list-style-type: none"> ● conduz, criando variações (modificações nos contatos, direções e/ou dinâmicas).
	Dama	<ul style="list-style-type: none"> ● executa a movimentação proposta pelo cavalheiro, enfeitando com as partes do corpo que estiverem disponíveis, sem modificar o tempo sugerido.
	Cavalheiro	<ul style="list-style-type: none"> ● em determinadas movimentações, pode gerar mais tempo para os caminhos e enfeites da dama. Este tempo proposto pelo cavalheiro se dá através de um “silêncio de condução”, para que ela tenha liberdade de executar a sua ideia.



ESTÁGIO 3	Dama	<ul style="list-style-type: none"> • identifica o início deste “silêncio” de condução, aproveita o tempo proposto, ampliando suas possibilidades de enfeites, e responde ao retorno de condução do cavalheiro.
ESTÁGIO 4	Cavalheiro	<ul style="list-style-type: none"> • percebe e atende as solicitações da dama, retomando a condução ao final da ideia dela. Deve estar preparado para adaptar e modificar sua ideia inicial, aproveitando a movimentação sugerida pela dama.
	Dama	<ul style="list-style-type: none"> • interfere na ideia do cavalheiro, pedindo mais tempo e/ou modificando o caminho proposto inicialmente. Deve deixar claro o momento em que finaliza sua ideia, retornando à comunicação para ele.

Fonte: adaptado de Santos (2013).

Para que possamos chegar a um nível de interação com o parceiro da dança, é necessário que saibamos, primeiramente, escutar o nosso corpo.² Percebendo as imperceptíveis movimentações do nosso corpo, estaremos aptos a escutar o corpo do parceiro de uma forma mais vantajosa ao nosso corpo e à nossa dança (STRACK, 2013). Dessa maneira, os movimentos do par podem ser decididos em “comum acordo corporal” sendo improvável perceber quem determinou o estímulo para a realização do movimento na dança entre os membros do par (STRACK, 2013, p. 45).

O desenvolvimento dessa escuta corporal na dança de salão faz com que ambos estejam atentos aos mais variados sinais corporais: respiração, troca de peso, tensão e relaxamento muscular, torções corporais, dentre outros (STRACK, 2013). Uma passada mais alongada, um joelho mais flexionado, um olhar mais voltado ao chão, uma dança executada mais afastada de sua(eu) parceira(o) são alguns dos sinais corporais possíveis de se averiguar na dança de salão.

Uma primeira maneira de trabalhar essa proposta de nova relação através da condução, principalmente nos cavalheiros, seria fazê-los se desvencilhar da segurança de movimentos prontos e sequências com finalizações imutáveis. Isso significa que os estímulos oferecidos pelos cavalheiros seriam devolvidos com uma característica personalizada pela dama e servindo-se dessa singularidade para novos estímulos do cavalheiro (STRACK, 2013). Para a

² Trata-se do desenvolvimento da percepção de nossos movimentos, dos mais amplos aos mais sutis. Tal exercício é inteiramente prático e estimulado de acordo com os professores com maior ou menor frequência durante as aulas e com resultados extremamente variáveis de aluno para aluno.



mesma autora, essas “damas ativas” fariam o uso de momentos na dança para utilizá-los conforme achassem mais conveniente, desde que não interferissem de modo a prejudicar o andamento da dança e, conseqüentemente, a condução que vinha sendo utilizada junto com o(a) seu(ua) parceiro(a).

Para nos liberarmos dos movimentos repetitivos e sem criatividade, muitas vezes é necessário um pouco de improviso. É aí que entra o Contato Improvisação (CI).

O Contato Improvisação é uma técnica surgida nos Estados Unidos no início dos anos 1970, mais precisamente em 1972, que renuncia aos modelos padrões da dança, proporcionando novas interpretações em suas práticas (KALTENBRUNNER, 2004). Paxton é considerado o fundador dessa ideia inovadora que considera a prática,

[...] o prazer de dançar com alguém de uma maneira não planejada e espontânea, onde você é livre para inventar e eles também são livres para inventar sendo que nenhum prejudica o outro - é uma forma social muito agradável (apud KALTENBRUNNER, 2004, p. 11 e 21. Tradução nossa).

O CI é uma forma de dança em par improvisada “que decorre do tipo de percepção que cada um tem do peso, do movimento e da energia do outro” (GIL, 2001, p. 136). Um diálogo realizado pelas sucessões de perguntas e respostas corporais dadas pelos praticantes através de seus movimentos (GIL, 2001).

No seu surgimento, a prática do CI teve influência nas danças sociais, talvez pelo fato de, diferentemente das outras formas de dança moderna e contemporânea, não se realizar de maneira individual. O CI viria com a proposta de desmontar aquela dança planejada, decorada, e que não é adepta de novidades e improvisações; aquela dança que se pratica mais com o cérebro do que com o próprio corpo.

Silveira (2012) nos traz a oportunidade de aplicação do CI nas práticas de tango. A improvisação potencializaria a forma de dançar tango, pois segundo a autora “o diálogo está constantemente sendo colocado à prova” (SILVEIRA, 2012, p. 30). Os movimentos ao invés de serem coreografados e pré-determinados, eles são elaborados em conjunto pelo par.



Entretanto, para a dama, assim como a passividade foi “aprendida”, a sua forma ativa também o será. Por isso, essas mudanças nas práticas de condução não podem ser feitas repentinamente nem de maneira muito brusca, caso contrário, é possível que ocorram os mesmos problemas expostos por Zamoner:

Há cerca de uma década ou pouco mais que isto, onde seria o foco de maior profusão criativa em dança de salão no Brasil, surgiu a ideia de que damas poderiam propor conduções sobre movimentos de cavalheiros, mudando o que fora arquitetado por ele durante a dança. Esta ideia foi levada à prática, revelando que os cavalheiros, em sua maioria, não se sentiam bem com surpresas de conduções executadas por damas, mudando seu planejamento. Era visível em suas expressões. A realidade foi que essas iniciativas não se fixaram nas danças e sumiram no tempo (2011b, p. s/p).

Tal mudança surpreendeu damas e, principalmente, cavalheiros que vivenciaram toda a trajetória da dança de salão no papel de condutores. Mudar uma relação de supremacia conquistada ao longo dos séculos assusta os homens. Por isso, a proposta metodológica citada acima não pode ser julgada apenas em um curto período de tempo de aplicação.

Outro fator importante é a maneira de aplicar novos métodos pedagógicos de condução que possam ser assimilados pelos alunos. Não se pode apenas escolher como prática a troca dos papéis entre cavalheiro e dama como se essa ação fosse uma inovação na dança de salão, pois, sendo assim, se manterá a extrema dificuldade encontrada para entendermos os corpos na dança (FEITOZA, 2011).

Toda essa discussão é muito importante, pois a condução

nos oportuniza conhecer, viver e treinar modelos de relacionamento, verbais ou não, que visam a realização das partes nela envolvidas. Este é um dos maiores poderes civilizatrizes³ da dança de salão. A razão é que inspira as boas relações não somente entre cavalheiros e damas, mas entre grandes

³ Força civilizatriz era uma expressão para expressar o “papel da mulher nos salões do século XIX, quando foi usada por Tobias Barreto de Meneses” (ZAMONER, 2016a, p. 11). Aqui nesse estudo, assim como para a autora, civilizatriz remete “a ideia de saída de um estágio individual primitivo, em direção à conduta de integridade que beneficia o coletivo” (ZAMONER, 2016a, p. 11).



grupos e nações, simplesmente porque tem como regra primordial manter o objetivo de harmonizar desejos e permitir a satisfação de todos (ZAMONER, 2016a, p. 89).

Essas boas relações entre cavalheiros e damas dependem da confiança que é depositada entre eles quando estão dançando (FEITOZA, 2011). A mesma confiança capaz de permitir novas formas de ambos se estimularem na realização dos movimentos.

Um último tópico que gostaríamos de voltar a abordar são as milongas gays já mencionadas anteriormente. A possibilidade de duas pessoas do mesmo sexo dançarem entrelaçadas constrói inúmeras incógnitas nas características dualísticas a que estamos tão acostumados. Há aqui um dominante e um dominado? É possível continuar utilizando os termos cavalheiro e dama nesses casos?

Zamoner (2016a) relata que há uma natureza heterossexual no que se refere à condução. Entretanto, como a mesma autora argumenta: “isto não significa que o sexo dos indivíduos que assumem os papéis de dama e de cavalheiro estejam a eles engessados” (ZAMONER, 2016a, p. 85).

A episteme⁴ de nossa época não é a mesma de antigamente. Hoje temos variados modelos de orientação sexual: heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, pansexual, intersexual que levantaram de onde estavam sentadas e entraram na pista de dança. Tantos modelos não se faziam presentes dentro do contexto formador das danças de salão em sua origem.

É possível, assim, que gerações futuras façam brotar novas maneiras de dançar, cujas modalidades exijam maior conhecimento de si além da capacidade de maior interação com o seu par a fim de que ambos possam construir a dança (ZAMONER, 2011b). Uma dança de ambos, para ambos.

⁴ De acordo com Foucault, trata-se de “uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época. [...] é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2008, p. 214). Em outras palavras, *episteme* é uma estrutura de pensamento que diz respeito a um período histórico em particular e que leva esse determinado período à produção de suas verdades.



3 METODOLOGIA

Configuramos este trabalho como um estudo de caso composto por três etapas: levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com alunos de dança de salão e observações desses alunos por parte do professor durante as aulas aliados à minha experiência profissional na área em questão.

Na primeira etapa, voltada à pesquisa bibliográfica, avaliamos produções de 2011 a 2016 com enfoque na condução na dança de salão obtidas através de pesquisas pelas palavras-chaves: dança de salão; condução na dança; comunicação na dança; contato corporal na dança; diálogo na dança; relações de força na dança. Essa primeira etapa pode ser dividida em três fases cuja primeira fase avaliamos produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Em um segundo momento, através do atalho de pesquisa para o *Google Acadêmico*, oferecido no Portal de Periódicos da Capes,⁵ pesquisamos trabalhos relevantes ao objeto de estudo. Por fim, pelo fato do estudo abordar uma temática multidisciplinar que trata de tópicos como poder, relações sociais e dança, foi escolhido o *site* de busca *Google* para pesquisa de material complementar para pesquisa.

Para a segunda etapa da pesquisa, foram entrevistados, no mês de julho de 2016, oito alunos de dança de salão (4 homens e 4 mulheres) com idades entre 33 e 71 anos, que atualmente frequentam minhas aulas e possuem níveis diferentes de aprendizado na dança. A escolha da população-alvo deveu-se à facilidade de acesso aos mesmos a fim de realizar a comparação entre as afirmações dos entrevistados e as observações do desempenho entre os pares durante as aulas de dança de salão, principalmente no quesito relacionado à condução.

O questionário foi aplicado por uma entrevistadora treinada pelo pesquisador e consistiu em questões voltadas ao perfil sociodemográfico dos alunos, bem como questionamentos a respeito de suas percepções sobre a dança de salão. Contudo, neste estudo,

⁵ “Apesar do Portal [de Periódicos da Capes] realizar uma busca em qualquer idioma, “sugere-se que sejam utilizados termos em inglês considerando que a literatura científica é em sua maioria publicada em inglês. Isso aumenta o número de resultados recuperados” (PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, 2017, p. s/p.). Devido a esse fato, optamos pela pesquisa no atalho que o próprio Portal oferece ao *Google Acadêmico* dado que nosso estudo faz um levantamento de obras somente em língua portuguesa.



serão exploradas somente as variáveis relacionadas à condução, às qualidades necessárias a um bom cavalheiro e uma dama e se a dança de salão é machista do ponto de vista dos entrevistados (Tabela 1). Todos os alunos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

O local onde as aulas de dança de salão são ministradas há 5 anos é um espaço de terapias corporais voltado ao cuidado do corpo, contando também com práticas de yoga, pilates, treinamento funcional e acompanhamento psicológico. As aulas de dança de salão são elaboradas para uma turma heterogênea e têm seu foco no desenvolvimento corporal do aluno visando o desenvolvimento do aluno como um todo e sua relação com o par.

Para tanto, a terceira etapa deste estudo⁶ ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2016 e refere-se às observações do professor quanto ao desempenho dos pares durante as aulas de dança de salão, as quais eram realizadas semanalmente e com duração média de duas horas.

Dessa forma, foram realizados apontamentos em um caderno de anotações e, embora as aulas fossem conduzidas oferecendo uma abordagem global da dança, para este trabalho o enfoque foi analisar especialmente a condução entre os pares. Tal análise foi realizada com foco em três principais exercícios:

1) Caminhada pelo salão marcando o tempo musical: nesse tipo de exercício, observamos a relação do aluno com o solo, sua maneira e força ao caminhar para realizar uma primeira análise do comportamento dos alunos. Embora não haja contato com o(a) parceiro(a) nessa proposta, o exercício é importante para idealizar possíveis modelos de condução desses alunos antes de dançar com seu par. “O pé também denuncia nossa relação com a vida, ao pisarmos brigando com o solo, ignorando-o, deslizando, de forma aérea ou indiferentes” (VIANNA, 2005, p. 94). Eles são capazes de dizer onde queremos ir e de quem gostamos (PEASE, A.; PEASE, B., 2010). De qualquer forma, toda situação observada precisa ser contextualizada. Uma pisada firme no chão pode possuir uma série de significados que só serão corretamente observados na continuidade das aulas.

⁶ É importante esclarecer que embora os alunos tenham sido timidamente expostos a alguns exercícios práticos com relação à condução, não houve uma discussão teórica profunda sobre aqueles exercícios.



2) Antes de dançar, durante alguns segundos, os pares assumem a posição social da dança de salão e se embalam transferindo o peso de uma perna para outra no tempo da música. Com esse exercício, buscamos uma maior sintonia dos corpos prestes a começar a dança. Trata-se de uma técnica que estimula o primeiro contato entre o par visando estabelecer conexão entre eles e amenizar a timidez e a dificuldade de sociabilização, as quais podem ser vencidas pelo fato da dança exigir uma união e cooperação entre os pares (FONSECA; VECCHI; GAMA, 2012).

3) Durante a dança, observamos a condução praticada entre os alunos. A avaliação foi centrada na forma como as damas reagiam aos estímulos propostos pelos cavalheiros: se havia uma completa passividade por parte da dama conforme os padrões clássicos de condução ou se era usado algum movimento improvisado pelo par. O objetivo dessa última prática foi observar a forma como o par dançava no espaço. A dança era estruturada e sequenciada sem espaço para novas criações? O cavalheiro tinha total domínio da sequência de movimentos propostos durante a dança ou a dama era capaz de produzir novos movimentos, enfeites⁷?

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira etapa da pesquisa, destinada à análise de material bibliográfico, mostrou que muitos autores já propõem um novo entendimento sobre a condução na dança de salão. Trabalhos de autores como Feitoza (2011), Strack (2013) e Silveira (2012) mostram a importância de um novo modelo da condução da dança de salão, um modelo com uma divisão mais homogênea nas trocas de estímulos durante a dança entre os pares.

Já para os alunos entrevistados, podemos perceber concepções mais conservadoras, conforme verificamos na tabela 1.

Tabela 1 – Concepção dos alunos entrevistados com relação a algumas variáveis de interesse na dança de salão, Pelotas/RS, 2016.

⁷ Movimento realizado no intuito de embelezar um passo na dança de salão, mas que não é essencial em sua técnica.



Entrevistado	Que qualidades devem ter um cavalheiro na dança de salão?	Que qualidades devem ter uma dama na dança de salão?	O que é condução para você?	É mais fácil conduzir ou ser conduzido na dança de salão?	As damas gostam de serem conduzidas?	A dança de salão é machista?
Nº 1 Homem 71 anos	Saber conduzir; conhecer os passos; bons modos; estar apresentável	Ser alegre, leve, agradável e deixar ser conduzida	Dama entender as mudanças dos passos através da iniciativa do cavalheiro	Conduzir	Sim, é cultural	Não
Nº 2 Mulher 52 anos	Condução sutil e correta; saber dançar vários gêneros musicais	Se deixar conduzir	Orientar	Ser conduzida	Elas têm dificuldade de se deixar conduzir pelo fato da autonomia conquistada	Alguns gêneros de dança, pelas vestimentas, passos sensuais
Nº 3 Homem 41 anos	Saber conduzir	Saber ser conduzida	Saber levar a dama aos passos no tempo certo respeitando sua individualidade	Conduzir	Sim, pois resgata um pouco do romantismo	Não, pois alguém tem que conduzir e sempre foi o cavalheiro. Não tem porque mudar
Nº 4 Mulher 52 anos	Estar no mesmo nível de aprendizado da dama	Estar no mesmo nível de aprendizado do cavalheiro	Condução para a dança com leveza; comando	Ser conduzida	Sim, porque até hoje nenhuma dama me disse que gosta de conduzir.	Não
Nº 5 Homem 54 anos	Ser gentil e flexível; saber dançar os passos	Flexível e interesse	Tomar a iniciativa	Conduzir	Sim, pois é cômodo ser levada, conduzida	Não, é uma parceria
Nº 6 Mulher 52 anos	Saber conduzir, leveza, técnica dos passos, boa postura	Se deixar conduzir, leveza, graça, boa postura	Saber orientar o que fazer	Ser conduzida	Não, pela mudança sociocultural pela maior autonomia da dama	Não, pois o cavalheiro faz a dama aparecer na dança, há uma cordialidade
Nº 7 Homem 37 anos	Percepção das limitações da dama na dança para as conduções adequadas	Boa percepção musical; deixar ser conduzida	Direção dada pelo cavalheiro para a evolução da dança e dos passos	Conduzir	Não, só se a dama souber dançar do contrário ela sente-se insegura	Não, pois a dança de salão é antiga e traz questões sociais antigas
Nº 8 Mulher 52 anos	Saber conduzir a dama, saber dançar	Se deixar conduzir; saber dançar	Cavalheiro através de um gesto sutil mostra à dama qual passo fazer	Ser conduzida	Sim, é cômodo, mais fácil ser conduzida	Não, faz parte do convencional o cavalheiro conduzir

Fonte: adaptado de Nunes (2017).



O significado da condução na dança de salão para os alunos entrevistados não converge com os resultados do levantamento bibliográfico. Feitoza (2011), Strack (2013), Silveira (2012), Zamoner (2005, 2011a, 2011b, 2013, 2016a, 2016b) consideram a condução na dança de salão como um diálogo entre cavalheiro e dama e não como figuras dicotômicas comandante/comandado ou condutor/conduzido. Diferentemente, nas entrevistas (Tabela 1), a condução foi comparada a sinônimos como: “orientar”, “comandar”, “direcionar”, “tomar iniciativa”, ou seja, conceitos de condução tradicionais e que, segundo a nova bibliografia encontrada, estariam obsoletos para a dança de salão dos dias de hoje.

Um dado interessante do estudo foi que os 4 homens entrevistados consideram mais fácil conduzir enquanto as 4 mulheres acham mais cômodo serem conduzidas. Talvez por isso “a condução clássica tem ultrapassado os séculos” e sua estrutura venha sendo preservada (ZAMONER, 2016b, p. s/p). Parece ser conveniente para ambos os sexos manterem uma sustentação com a qual já estão familiarizados sem perceberem que as mudanças através de uma proposta mais equilibrada nas relações de força entre cavalheiro e dama levariam, possivelmente, a novas elaborações de movimentos construídos em parceria.

É possível que a faixa etária dos entrevistados (33 a 71 anos) tenha contribuído para a que os modelos de condução já arraigados nas práticas de dança de salão não sejam vistos como modelos machistas. Levando em consideração a recente discussão sobre essa temática, novos modelos de condução ainda devem ser pouco aplicados nos espaços destinados à dança de salão.

As entrevistas também revelaram que 6 dos 8 alunos (3 homens e 3 mulheres) acreditam que saber conduzir é uma qualidade importante para cavalheiros na dança de salão. Da mesma forma, consideram que uma relevante qualidade para as damas é deixar-se conduzir. Aqui encontramos um aspecto revelador: embora a maioria dos entrevistados prefira a formatação clássica de condução conforme demonstrado no parágrafo anterior, podemos observar que considerar o fato da dama “deixar-se conduzir” é um indício de uma pequena mudança de mentalidade; ou seja, “para que haja dança a dois, é necessário que o cavalheiro conduza e a dama deixe-se conduzir” (WILLADINO, 2012, p. 26). A dama deixa de ser coadjuvante no salão (se é que foi alguma vez na vida) e passa a dividir o papel principal com o cavalheiro na pista de dança.



Além de saber conduzir, outra qualidade importante para os cavalheiros é já possuir um conhecimento técnico da dança e de seus passos. Para 5 dos 8 entrevistados (2 homens e 3 mulheres), esse prévio conhecimento é essencial para o desenvolvimento da dança entre o par. Talvez pelo fato de que as “orientações”, “comandos”, “iniciativas” e “direcionamentos” realizados pelos cavalheiros possam ser percebidos de forma mais simplificada.

Outro dado relevante que as entrevistas mostraram foi que 7 dos 8 alunos (4 homens e 3 mulheres) não consideram a dança de salão machista e 6 dos 8 entrevistados (3 homens e 3 mulheres) acreditam que as damas gostam de ser conduzidas na dança de salão. A questão cultural e a maior comodidade da dama em ser conduzida foram os dois principais fatores elencados pelos entrevistados para justificar que as damas gostam de ser conduzidas na dança de salão. Quanto ao fato dela não ser machista para 7 dos 8 entrevistados, 3 também apontaram as questões culturais como principal elemento na justificativa. Isso deixa claro que o fato dos cavalheiros serem os responsáveis, em sua totalidade, pela condução das damas, ainda não é suficiente, para os entrevistados, para considerarmos a dança de salão uma prática machista.

É possível que os resultados das entrevistas sejam divergentes do referencial teórico pelo fato de que os novos conceitos sobre condução apresentados pelos teóricos da dança encontram-se em processo de germinação. E esses conceitos ainda não foram absorvidos pelo grupo estudado.

Nos resultados das observações referentes à prática, pudemos chegar a algumas constatações:

1) Nos exercícios de caminhada, percebemos variações que foram desde uma pisada bem suave a uma caminhada mais tensa, contraída e pesada. Os pés são uma importante parte do corpo na dança e seu comportamento revela muito do “que se pode esperar de uma mulher ou homem durante o baile” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 4). Foi claramente perceptível a maior dificuldade dos homens para a realização de um caminhar mais leve do que para as mulheres. Essa característica foi relevante, visto que o modo da caminhada dos alunos refletiu na maneira de conduzir e deixar-se conduzir no momento seguinte, em que os alunos iniciaram o contato com seus(uas) parceiros(as) de dança.



Se a maneira de pisar no solo evidencia nosso emocional como já exposto anteriormente, não acreditamos, assim como Vianna (2005), que os alunos devam tentar esquecer seus problemas antes de fazer uma aula de dança, muito pelo contrário, eles devem ser trabalhados em aula. O estresse que acomete nossa sociedade leva-nos a um acúmulo de tensões explicitamente visualizado na maneira de lidarmos com o nosso corpo (VIANNA, 2005). Se essas emoções são visíveis através dos gestos corporais dos alunos (nesse caso, a maneira de caminhar), é importante observar a relação dessas emoções quando o aluno se relaciona com outra pessoa durante a dança.

2) O exercício de embalo entre o par antes de começar a dançar tem a finalidade de “sentir” a música e captar o tempo musical correto para iniciar os passos, revelando, neste estudo, significativa dificuldade para a totalidade dos pares. Excetuando-se a ausência de musicalidade e domínio corporal de cada aluno, os alunos mostraram a falta de familiaridade com o corpo à sua frente na hora da dança, não sabendo como se relacionar com ele. Mesmo no caso de um par que mantém relacionamento afetivo fora do convívio das aulas, foi perceptível, em vários momentos, a falta de conexão entre os corpos durante a dança. Esse exercício é muito importante, pois quando a pessoa alcança a capacidade de entrar em contato corporal com o seu par, as singularidades são valorizadas (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012).

É importante ressaltar que, na maioria das minhas aulas, procuro fazer com que os pares troquem seus(uas) parceiros(as) para não estimular o que chamo de vícios de condução,⁸ na tentativa de evitar pares dançando sequências previsíveis pelo fato de já conhecerem os mecanismos de condução do seu par.

3) Quanto às práticas de condução durante as aulas, observamos que todos os pares mantinham uma tendência de executar sempre alguns tipos de passos e certa sucessão coreográfica, impedindo o potencial criativo de suas danças e o exercício da própria condução, pois a dama já sabia, muitas vezes, quais seriam os passos realizados na sequência, executando-os quase automaticamente. Diversas vezes os passos básicos dos gêneros que

⁸ “Vícios de condução” são artifícios utilizados pelo cavalheiro na tentativa de facilitar o entendimento da dama diante da condução para o passo. Um puxão na roupa, uma piscada ou até mesmo uma comunicação verbal realizada durante a dança do par.



dançavam eram um porto seguro, um momento de descanso para pensar e elaborar outro movimento na sequência sem nenhuma produção criativa na cadência dos passos.

Assim, verificamos que as concepções de condução propostas nos referenciais teóricos não foram citadas nas entrevistas e muito menos aplicadas na prática dos alunos. Momentaneamente, podemos afirmar que as práticas de condução para o grupo estudado mantiveram suas bases teóricas em conceitos clássicos de condução.

É importante salientar que o estudo apresenta limitações por ser tratar de um estudo de caso com número reduzido de participantes que não pode ser aplicado, de forma genérica, ao amplo universo da dança de salão. Dessa forma, sugerimos estudos futuros sobre a temática para posterior análise.

Outro ponto fundamental que foi limitador para esse trabalho foi a pouca produção acadêmica desenvolvida na área da dança, mais especificamente na dança de salão e na temática escolhida para o estudo. Por esta razão, é imprescindível futuras abordagens sobre a discussão proposta nesse artigo, bem como sobre outros enfoques que faça com que a dança de salão conquiste maior reconhecimento no campo acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível verificar, a visão de condução estímulo-resposta é algo que nos acompanha culturalmente desde o surgimento da dança de salão e não há indícios de que poderá ser esquecida tão facilmente. Assim como não fomos das danças de corte ao *zouk*⁹ em um curto espaço de tempo, uma nova concepção de condução, embora já experimentada, ainda possui um longo caminho a percorrer para que assuma um lugar proeminente nos salões de dança.

Os resultados encontrados no estudo permitem concluir que o entendimento da condução pelos alunos leva a um falso fortalecimento dos homens nas relações de poder sobre as mulheres, tornando possível transformá-la em uma imposição social. Trata-se da

⁹ Dança que tem sua estrutura semelhante à da lambada, porém executada de forma mais lenta e sensual (PERNA, 2005).



manutenção de uma relação de força dentro do salão de dança justificada pela perda de espaço em outros locais de convívio tanto público quanto particular.

É interessante observamos que a rejeição provocada pelos novos conceitos de condução traça um forte paralelo com as questões da sexualidade. A não aceitação dos novos conceitos e a resistência à aceitação da homossexualidade em nossa sociedade podem estar relacionados ao curto período de tempo que uma sociedade habituada a preceitos conservadores teve para assimilar esses novos processos de relacionamento.

Discutir sobre a hegemonia da condução do cavalheiro promove uma discussão sobre equidade de gênero de enorme importância. Entretanto, o mais importante, pelo menos em um primeiro momento, não é tanto procurar a igualdade entre os gêneros na prática da dança de salão, e sim, reconhecer as suas diferenças e identificar as contribuições que cada um pode trazer em auxílio da dança a dois.

Notamos que, muitas vezes, a técnica da condução é questionada por teóricos que, ao propor novas práticas dessa condução, a expõem de maneira idêntica à anterior, modificando somente o foco dessa atividade. Isso deixa claro que as novas concepções de condução são ideias que ainda não estão bem alicerçadas e necessitam de maior estudo e prática para que possam consolidar seu espaço nos salões de dança.

Ainda assim, as variadas orientações sexuais presentes em nossa sociedade atual abalam a antiga estrutura formadora – cavalheiro e dama – de nossas danças sociais. Novos modelos que fazem dos papéis dos cavalheiros e damas na dança de salão ser algo questionável, começam, embora lentamente, a serem apresentados na dança de salão.

Podemos considerar que a grande reflexão acerca da condução na dança de salão dos dias atuais deve-se mais à maneira como ela é entendida pelos entrevistados e alguns teóricos. Talvez porque não seja necessário um novo modelo de condução na dança de salão, apenas uma nova forma de compreendê-la. Isso significa que os pares da dança de salão necessitam compreender que a estrutura da condução e seu funcionamento não precisa ser abandonado, apenas visto com outros olhos. Olhares modernos que vislumbram constantes mudanças nas relações sociais entre homens e mulheres.



Não se trata de um julgamento histórico acerca da condução na dança de salão, muito menos uma tentativa revolucionária de elaborar novos métodos de condução. Trata-se de uma nova percepção da comunicação entre os corpos que abandonaram suas cartolas, luvas e leques, e agora trazem consigo a vontade de serem percebidos integralmente.

6 REFERÊNCIAS

ARÔXA, Jaime. Jaime Arôxa. **Correio Carioca**, Rio de Janeiro, p. s/p., jan. 2009. Entrevista concedida ao Correio Carioca. Disponível em: <http://www.correiocarioca.com.br/html/entrevistas/jaime_aroixa.html>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales; SÁ, Geraldo Mateus de. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à contemporaneidade. **Revista Μετάvoια**, São João del Rei, n.14, p. 61-79, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalable/4_GERALDO_CONFERIDO.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8141/1/DISSERTACAO%20JONAS.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. **REDISCO**, Vitória da Conquista, v.3, n.1, p.77-82, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/1996/1723>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

FONSECA, Cristiane Costa; VECCHI, Rodrigo Luiz; GAMA, Eliane Florencio. A influência da dança de salão na percepção corporal. **Motriz**, Rio Claro, SP, v.18, n.1, p. 200-207, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a20.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.



_____. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

GIL, José. **Movimento Total: o corpo e a dança**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógios D'Água, 2001.

HALL, Edward Twitchell. **The Hidden Dimension**. 2. ed. New York: Doubleday, 1990.

JESUS, Carlinhos de. **Vem Dançar Comigo**. São Paulo: Gente, 2005.

KALTENBRUNNER, Thomas. **Contact Improvisation: moving, dancing and interaction**. 2. ed. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2004.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. VII-XXIII.

McGOWAN, Margaret M. **Dance in the Renaissance: European fashion, French obsession**. Londres: Yale University, 2008.

NUNES, Bruno Blois. **As relações de poder entre pares e um novo olhar sobre a condução na dança de salão dos dias atuais**. 2017. Monografia (Especialização em Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, 2017.

PEASE, Allan; PEASE, Barbara. **Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal**. Tradução: Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2010. [versão e-book].

PERNA, Marco Antonio. Dama boa não pensa... In: _____. (Org.). **200 Anos de Dança de Salão no Brasil – Vol. 2**. Rio de Janeiro: Amargão Edições de Periódicos, 2012. p. 47-53.

_____. **Samba de gafeira: a história da dança de salão brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2005.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Página Inicial**. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: 03 mar. 2017.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**. São Paulo: Phorte, 2003.

SANTOS, Sheila. O diálogo dançante da dama contemporânea. **Dança em Pauta**, Curitiba, mai. 2013. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/o-dialogo-dancante-da-dama-contemporanea/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA JÚNIOR, João Batista. Representações de masculinidade nos salões de dança carioca. In: FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 01-09. Disponível em:



<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278301614_ARQUIVO_JoaoBatistadaSilvaJunior-REPRESENTACOESDEMASCULINIDADENOSSALOESDEDANCACARIOCA.pdf>.

Acesso em: 20 jul. 2016.

SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. **Diálogos de um ser a dois: uma perspectiva para dançar tango**. 2012. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67881/000874188.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 26 ago. 2016.

STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática**. 2013. 76p. Monografia (Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba (FAMEC), São José dos Pinhais, 2013.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WILLADINO, Isabel Costa. **Dança Zouk: trajetórias do aprendiz**. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49841/000850593.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 25 ago. 2016.

ZAMONER, Maristela. A heterossexualidade na dança de salão. **Dança em Pauta**, Curitiba, nov. 2011a. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/a-heterossexualidade-da-danca-de-salao/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Dança de salão: a caminho da licenciatura**. Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. **Dança de salão: uma força civilizatriz**. Curitiba: Comfauna, 2016a.

_____. E se as damas conduzissem. **Dança em Pauta**, Curitiba, mar. 2011b. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/e-se-as-damas-conduzissem/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. O que a dança de salão tem a ver com sexo? **Dança em Pauta**, Curitiba, abr. 2013. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/o-que-a-danca-de-salao-tem-a-ver-com-sexo/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Todo poder emana da dama... **Dança em Pauta**, Curitiba, maio 2016b. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/todo-poder-emana-da-dama/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

*Recebido em 01 de agosto de 2017
Aprovado em 22 de fevereiro de 2018*



A NEGAÇÃO DO BRASIL: ESTEREOTIPAGEM E IDENTIDADE NEGRA¹

THE NEGATION OF BRAZIL: STEREOTYPING AND BLACK IDENTITY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018117>

Alice de Carvalho Lino Lecci
Universidade Federal de Mato Grosso
alice.lino@yahoo.com.br

Luiz Augusto Passos
Universidade Federal de Mato Grosso
passospassos@gmail.com

RESUMO

Nesse artigo, apresenta-se uma crítica ao documentário “A Negação do Brasil” (2000) de Joel Zito Araújo, que é decorrente de uma pesquisa realizada pelo próprio Joel sobre os papéis atribuídos às negras e negros nas telenovelas brasileiras, durante o período de 1963 a 1997. Na crítica em questão, há o propósito de compreender se as ações das emissoras de televisão, escritores, diretores das telenovelas e dos atores e atrizes afirmam ou não uma postura discriminatória com relação às pessoas negras na sociedade brasileira. Para tanto, utilizamos o conceito de estereotipagem pensado sob a perspectiva de Stuart Hall, e o da identidade negra, conforme discutido por Kabengele Munanga. Por fim, verifica-se o quão é recorrente a veiculação de estereótipos de negras e negros nas telenovelas brasileiras e conclui-se que esses favorecem o cultivo do preconceito no imaginário da sociedade, podendo, então, desencadear ações discriminatórias. A não representação das pessoas negras nas telenovelas brasileiras, em todas as possibilidades coerentes às diversas identidades existentes, exclui simbolicamente as mesmas da sociedade, visto que os estereótipos determinam limites para as ações e acabam estabelecendo padrões tidos como naturais, normais e aceitáveis.

Palavras-chave: Cinema. Crítica. Racismo. Estereótipo. Identidade.

ABSTRACT

In this article, is presented a critique of Joel Zito Araújo's documentary "The Negation of Brazil" (2000), which is a result of a research accomplished by Joel himself on the roles attributed to black people in Brazilian soap operas during the period 1963 to 1997. In this critique, there is the purpose of understanding whether the actions of television broadcasters, writers, directors of soap operas, actors and actresses affirm or not a discriminatory attitude towards black people in Brazilian society. For that, we use the concept of stereotyping from the perspective of Stuart Hall, and the concept of black identity, as discussed by Kabengele Munanga. Finally, we can see how the use of black people stereotypes in Brazilian soap operas is recurrent, and we conclude that these stereotypes reinforce the preconception in the society's imaginary and can then initiate discriminatory actions. The non-

¹ A presente pesquisa foi realizada como parte do estágio de pós-doutorado no PPGE/UFMT, financiado pela Capes.



representation of black people in Brazilian soap operas, in all possibilities according with the various personalities that exist, symbolically excludes them from society, because stereotypes determine limits for actions and establish standards considered as natural, normal and acceptable.

Keywords: Cinema. Critical. Racism. Stereotype. Identity

1 INTRODUÇÃO

De início, destacaria o caráter crítico e biográfico do documentário “A Negação do Brasil²”, pois Joel narra primeiramente o seu próprio encantamento e o dos moradores da sua terra natal, ainda no final de sua infância, com a televisão e a novela. E prossegue comentando a própria percepção sobre as mesmas, em especial, sobre a presença e formas de participação dos afrodescendentes nas telenovelas. Ao expor o material cuidadosamente selecionado em uma pesquisa prévia, apresenta críticas mediante narrações, com o propósito de sustentar a existência do preconceito racial na concepção das telenovelas brasileiras. Como exemplo, escuta-se na voz do próprio Joel, a sua interpretação sobre o desfecho da carreira da atriz Isaura Bruno. Ela teria sido a primeira protagonista negra da telenovela brasileira com reconhecido sucesso de audiência em “O Direito de Nascer” (1964/65), contudo morreria “pobre e como uma desconhecida, vendendo doces na Praça da Sé em São Paulo”, no ano de 1977. Nesse caso, em especial, para Joel, o ideário da “Democracia Racial” e o “desejo do branqueamento”, não permitiriam que o público percebesse sequer o desaparecimento de Isaura.

Esse comentário reconstitui de algum modo o imaginário da população da época. Como se sabe, a partir de 1940, intelectuais como Arthur Ramos, Gilberto Freire e Roger Bastide teriam escritos no meio acadêmico e na mídia acerca da suposta “Democracia Racial” existente nas relações sociais no Brasil e destacavam positivamente a síntese das culturas afrodescendentes, indígenas e europeias. Nesses termos, estaria resolvido “o problema negro” (Cf. ARAÚJO, 2006), como afirmaria Oliveira Vianna, que compreendia o branqueamento da população brasileira como o progresso da nação. No meio acadêmico internacional, precisamente em 1952, em pesquisa patrocinada pela UNESCO intitulada *Race and Class in Rural Brasil* (Cf. GUIMARÃES, 2002), Charles Wagley sustentaria o ideal de “Democracia racial” através de um controle do preconceito e da discriminação racial supostamente perceptível na sociedade brasileira.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>> Acesso em: 24/08/2017.



Segundo o próprio Joel, em acordo com Florestan Fernandes, o mito da “Democracia Racial” nasce amparado na concepção de mestiçagem, ou seja, por meio da

ideia de que nessa terra se criava uma nação com uma nova raça, os brasileiros, frutos de um hibridismo em que prevaleceria a homogeneidade racial e cultural, que deixaria para trás, de forma completamente superada, a divisão racial de nossa formação [...]. No entanto, apesar de sempre valorizada e celebrada nos discursos do Estado, da intelectualidade e na literatura, a miscigenação nunca deixou de ser vista como um estado de passagem das “raças inferiores” para a raça superior branca (ARAÚJO, 2006, p.76).

Conforme Fernandes, a miscigenação não determinaria a ascensão social dos mestiços tampouco a equidade entre as “raças” que constituíam a sociedade brasileira. De outro modo, prevaleceria “a hegemonia da ‘raça dominante’ – ou seja, a eficácia das técnicas de dominação racial que mantinham o equilíbrio das relações raciais e asseguravam a continuidade da ordem escravista” (FERNANDES, 2007, p.44). Tratava-se, portanto, de fazer com que os negros se identificassem e se representassem mediante os “interesses e valores sociais” da classe dominante branca. Assim, seria difundida “a imagem do ‘negro de alma branca’ – o protótipo do *negro leal* e devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente” (*Ibidem*, p.45).

A negra de alma branca teria sido representada pela atriz Jacira Silva, no papel da empregada doméstica Maria Clara, na novela *Antônio Maria* (1968-1969). Nessa, haveria um relacionamento de afeto entre Maria Clara e seus patrões, visto que os mesmos demonstravam certo respeito por ela. Nas palavras de Maria Clara: “aqui eu sou tratada como gente”. Nesses termos, pretendia-se romper com o estereótipo dos maus tratos e da zombaria entre as empregadas domésticas e seus patrões recorrentes nas representações da época. Contudo, ainda assim o texto se mostraria inapropriado para tal e acabaria por sustentar o preconceito racial. Segue-se o trecho de uma pretensa declaração de amor: “Eu também amo a Maria Clara, que importa que ela seja de cor, se a alma dela é branca e pura. É só isso que interessa”. Trata-se aqui do interesse do outro respondido pela subserviência e serventia a ele. O curioso é que o diretor e autor Geraldo Vietri acreditava que mediante a personagem suscitaria



mudanças na mentalidade das patroas e patrões no Brasil. Pergunto-me, então, que tipo de mudanças seria possível se o texto é notoriamente preconceituoso.

A empregada Zita do Amaral, encenada por Lizette Negreiros, também se destacaria em *Como salvar o meu casamento* (1979-1980). O documentário enfoca a cena que ela se revelaria como cantora no Programa do Raul Gil, contudo, apesar de demonstrar habilidades como tal, ela atribui a coragem de estar ali aos incentivos de sua patroa e os jurados ao invés de elogiá-la, elogiam e dirigem-se à patroa. O texto novamente se mostra inapropriado, na medida em que sustenta a submissão da personagem negra à branca e o mérito da cantora acaba sendo dividido com a empregadora. O desfecho de Zita se assemelharia na vida real ao da cantora Elza Soares, que também teria trabalhado como empregada doméstica e se apresentado em um show de calouros, no caso, em especial, no programa de Ary Barroso na Rádio Tupi.

De acordo com o documentário *A Negação do Brasil*, os estereótipos das mulheres negras concentram-se nos papéis das empregadas domésticas: “criadas cômicas e alcoviteiras”, por vezes, “mentirosas e maliciosas”, além da figura da mãe preta: mulheres gordas, maternais, “dominadoras e orgulhosas”. Os estereótipos dos homens negros, por sua vez, seriam representados pelos jagunços, guarda-costas e capatazes. Vale mencionar, nesse contexto, o depoimento de Tony Tornado, que afirmaria o quão comum eram os papéis de guarda-costas atribuídos a ele. De todo modo, o ator se porta com humildade e grandeza ao dizer da dignidade de todo papel. Nessa passagem, inclusive, menciona uma afirmação de Grande Otelo dirigida a ele, a saber, “Não tem papel pequeno”. É digno de nota que Tony Tornado e Grande Otelo eram atores militantes tanto partidariamente, quanto no Movimento Negro.

Para Léa Garcia, independentemente de ser o papel de uma empregada doméstica ou de uma escrava, a personagem tinha que ter conteúdo, ou seja, deveria ser dona de si, dona da própria ação. O posicionamento assumido pelos atores e atrizes afrodescendentes, quando lhes são ofertados papéis de subalternidade e obediência, pode ser compreendido como um ato de resistência. Muitos artistas,



o fizeram apostando no próprio talento e na sua capacidade de transformar, a partir de sua interpretação, um personagem ruim em um personagem que emociona e rouba a cena. Esse comportamento, aliás, reflete uma postura constante dos afro-brasileiros em um contexto de disputa, em que preconceitos e estereótipos raciais estão sendo utilizados contra eles. A aparente submissão esconde, por trás de si, um processo no qual os afro-brasileiros se apropriam daquilo que lhes está sendo imposto, ressignificando-o a partir de seus próprios referenciais e competências. Assim, como resultado desse processo, o que foi inicialmente imposto ressurge reelaborado e destituído de seu caráter negativo (SANTOS, 2009, p. 55).

No entanto, o talento não seria suficiente para que se ampliasse a oportunidade de atuação das atrizes e atores afrodescendentes. A atriz Zezé Motta, por exemplo, logo após ter se destacado na atuação do filme *Chica da Silva*, tanto no Brasil quanto no exterior, receberia novamente a oferta para a encenação de uma empregada doméstica em uma minissérie da Globo. Dessa vez, ela negaria a oferta, visto que estaria interpretando na televisão por muito tempo somente papéis como esses. Em seguida, o diretor Zimbinsk, da minissérie em questão, lhe telefonaria com o intuito de fazê-la aceitar o papel, mas ela manteria a recusa. O diretor, então, alegaria que se ela negasse o papel, nunca faria mais nada na televisão. Nesse caso, caberia a Zezé se conformar diante da ameaça.

As oportunidades das negras e negros se desenvolverem profissionalmente como atrizes e atores ficam restritas a esses papéis de submissão. E o público não se inquieta com essas constantes representações, pelo contrário, o incômodo ocorre quando se pretende romper com a hierarquização das “raças” nesses veículos de comunicação. Na novela *Corpo a Corpo* (1984-1985), por exemplo, a atriz Zezé Motta, uma arquiteta, se relacionaria de forma amorosa com o galã branco Marcos Paulo. Durante a transmissão dessa novela, teria sido realizada uma pesquisa para que se compreendesse a percepção do público sobre o casal e as respostas foram extremamente violentas: houve o questionamento sobre a causa de o ator Marcos Paulo estar passando por essa humilhação, a descrença em uma relação de amor entre uma negra e um branco e até a repugnância diante das cenas de beijo. Nesses termos, o público televisivo não somente está de acordo com as práticas racistas inerentes às telenovelas brasileiras, mas se inquietam com representações que procuram uma ruptura com o recurso da estereotipagem. Aqui vale mencionar também o final da novela *Roque Santeiro* (1985-1986). Nesse, segundo Dias Gomes, quem teria escrito a novela, a viúva Porcina deveria terminar



com o seu capataz Rodésio, interpretado por Tony Tornado. Esse final teria sido, inclusive, gravado, mas não foi ao ar.

Conforme verificado nas telenovelas brasileiras, os estereótipos são capazes de reduzir “as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (HALL, 2016, p.190). De acordo com Stuart Hall, as características que configuram os estereótipos são “vivas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas” (*Ibidem*, p.191). E embora sempre busquemos compreender as pessoas mediante tipos, que, por sua vez, determinam predileções pessoais, profissão, “classe, sexo, grupo etário, nacionalidade” (*Ibidem*), orientação sexual, entre outros, o danoso da representação mediante o estereótipo é que as pessoas são reduzidas a traços simples, compreendidos enquanto relevantes, que posteriormente serão exagerados.

Logo, pode-se argumentar que “a estereotipagem reduz, *essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’*” (*Ibidem*). Essa prática nomeia a suposta normalidade e acaba por excluir simbolicamente os outros, que ultrapassam os limites desse padrão. Nesse sentido, o diferente, o desajustado, o “fora do lugar”, o ignóbil deve ser eliminado para que se mantenha o ideal de uma cultura desejada. O ignóbil nesse âmbito é compreendido enquanto toda criatura viva portadora de diversidade, quer seja de sentimento, de comportamento, sendo que tal determinação serve também de estratégia para a liquidação da ação inovadora.

Ainda de acordo com Hall, a estereotipagem comumente ocorre quando não há igualdade nas relações de poder de uma sociedade e julga-se mediante a perspectiva etnocêntrica o grupo compreendido enquanto inferior, submisso, ou seja, verifica-se o julgamento sobre o outro, na tentativa de se estabelecer uma hierarquia, sendo que a superioridade cabe ao juiz, às suas normas e condutas. Há nesse julgamento a pretensão de “moldar toda a sociedade de acordo com sua própria visão de mundo, sistemas de valores, sensibilidades e ideologia. Essa concepção de mundo está tão clara para esses grupos, que fazem com que ela pareça [...] ‘natural’ e inevitável” (DYER, 1977, p.30 *apud* HALL, 2016, p.193). Nesses termos, opera a dominação simbólica hegemônica, que considera o negro como o ser de “natureza” indômita, perigosa, traiçoeira que deve ser domesticado.



E é justamente tal dominação, que aqui está sendo discutida no que se refere às telenovelas brasileiras, pois mesmo quando o protagonismo deveria ser incontestavelmente de atrizes e atores negras(os), como seria o caso da novela *Cabana do Pai Tomás* (1969-1970), da *Escrava Isaura* (1976-77) e *Gabriela* (1975) disparates acontecem. Na primeira, o protagonista contratado para encenar o papel do escravo Pai Tomás, foi o ator branco Sérgio Cardoso, que teria o seu rosto e o corpo pintados de preto e colocaria rolhas no nariz para alargá-los. Esse fato causou a indignação de Plínio Marcos, que “chegou a comandar uma série de manifestações de repúdio à decisão através da sua coluna diária *Navalha na Carne*, publicada no jornal *Última Hora* de São Paulo” (MEMÓRIA GLOBO). A fim de amenizar a questão junto ao público, Milton Gonçalves teria sido convidado a dar o seu consentimento acerca da contratação de Sérgio para o papel de um negro, em um programa na emissora Globo, que transmitia a novela, mas negou veementemente concordar com tal feito. E como resposta da emissora recebeu a ameaça de não continuar trabalhando na mesma. Aqui, é digno de nota outra ameaça dirigida agora a Zózimo Bulbul por Walter Clark, produtor da Globo, na época. Conforme relato de Zózimo em entrevista, ele foi convidado a compor o elenco dessa novela, contudo se negou a fazê-lo, pois seria um papel de escravo e Clark, então, teria lhe dito que ele nunca mais faria nada na televisão (Cf. BULBUL, 2011).

Haveria outro fato curioso relacionado ao preconceito e a discriminação racial na novela a *Cabana do Pai Tomás*, descrito pela atriz Ruth de Souza em *A Negação do Brasil*. Apesar do brilhantismo de Ruth e de seu talento comprovado pela indicação de melhor atriz para o Prêmio do Festival de Cinema de Veneza (1954), atrizes brancas teriam reclamado que seus nomes viriam abaixo do nome de Ruth, na abertura da novela. Sergio lhe perguntaria, então, se haveria algum problema em colocar o nome das atrizes brancas acima e ela humildemente não se importou. Não quis, evidentemente, comprometer a sua participação na novela.

Em a *Escrava Isaura*, a atriz contratada para representar a Isaura seria Lucélia Santos e o diretor Herbal Rossano não via nenhum problema em uma mulher branca encenando uma escrava. No documentário, ele afirmaria categoricamente que escolher uma atriz negra para o papel não seria uma questão importante, o que dá a entender que isso sequer foi pensando. A escolha de Lucélia seria guiada pela sua intuição, da qual ele aparentemente se orgulharia.



Além do mais, a trama não retrataria a resistência e a cultura negra em toda a sua complexidade, pois a perspectiva apresentada se constituía a partir da “Casa Grande”, ou seja, a história seria contada do ponto de vista dos brancos. Nesse sentido, a tão sonhada liberdade foi concedida aos escravos por meio da “generosidade” dos brancos.

Em *Gabriela*, a protagonista escolhida por Walter Avancini seria Sônia Braga, devido ao fato de, segundo argumentos do diretor, não existir nenhuma atriz negra suficientemente apta para interpretar o papel de Gabriela. Ele afirma, inclusive, que teria realizado testes com cerca de 80 mulheres e nenhuma estaria preparada para tal. Nesse momento, no documentário, não há narrativa crítica alguma, que poderia de algum modo contestar os argumentos apresentados pelo diretor. Em contraponto, irrompe a voz da atriz Maria Ceíça afirmando a possibilidade do protagonismo para as mulheres negras nas personagens de Jorge Amado, o que, de fato, não ocorreria em *Gabriela*.

Haveria outro fator que, conforme Avancini, também teria excluído os negros das telenovelas e esse seria o mesmo que afastaria os pobres e miseráveis da mesma, a saber, o fato desses grupos não serem considerados pelas emissoras interessantes do ponto de vista do marketing, ou seja, a representação de tais grupos poderia incomodar a classe média, público fiel de audiência das telenovelas brasileiras da década de 70 até começo dos 90 do século XX.

Avancini sustenta uma postura racista e uma suposta aversão da classe média às classes pobres, na tentativa de justificar a exclusão desses grupos das telenovelas brasileiras. Assim, funcionaria a lógica do mercado das telenovelas brasileiras e dessa forma, estaria legitimada a exclusão mediante os estereótipos, visto que determina a possibilidade de trabalho para as(os) afrodescendentes somente em papéis de subalternidade e obediência. Para esses papéis, compreendidos em um primeiro momento como menores, as negras e negros, estariam aptos. Seria como se dissessem: nesses papéis, eles estão no lugar que lhes cabem.

Todos eles, portanto, são obrigados a incorporar na televisão a humilhação social que sofrem os mestiços em uma sociedade orientada pela ideologia do branqueamento, em que a acentuação de traços negros ou indígenas significa a possibilidade de viver um eterno sentimento racial de inferioridade, e uma consciência difusa e contraditória de ser uma casta inferior que deve aceitar os lugares subalternos intermediários do mundo social (ARAÚJO, 2006, p.77).



Segundo dados do Ipea, o trabalho doméstico é a principal ocupação entre as mulheres negras, o que indicaria uma herança do sistema escravocrata. Na função de empregadas domésticas, as mulheres negras ainda têm as menores remunerações se comparadas às mulheres brancas, que, por sua vez, apresentam um maior nível de escolarização. No ano de 2014, somente cerca de um terço das empregadas domésticas possuíam carteira assinada, ou seja, acesso a direitos, tais como licença maternidade, licença médica, férias remuneradas, 13º salário ou aposentadoria. Dentro desse montante, as mulheres brancas com carteira assinada representam 33,5% enquanto as negras equivalem a 28,6%. As mulheres negras mantêm-se com a menor renda, nas diversas formas de trabalho existentes, quando comparadas ao rendimento médio dos homens negros e das mulheres e homens brancos, sendo que o seu rendimento médio, em 2014, equivale aproximadamente à R\$ 946 reais.

O percentual de trabalhadores inseridos em formas precárias de ocupação apresenta a mesma estrutura hierárquica que os estudos clássicos sobre estratificação social com base na renda apresentam: a mulher negra é a base do sistema remuneratório, sujeito preferencial das piores ocupações, convergência da tríplice opressão gênero, raça e classe. Nada menos que 39,1% das mulheres negras ocupadas estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguida pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (27,0%) e homens brancos (20,6%) (PINHEIRO; JUNIOR; FONTOURA, et al.2016,p.11-2).

Nessa direção, percebe-se a opressão sem tamanho dirigida a esse grupo étnico, pois ao se constatar a existência da discriminação racial nas relações sociais, a aparência física pode ser considerada um impedimento para a mobilidade social. Assim, a competição no mercado de trabalho não se pauta evidentemente no mérito, competência e na formação profissional, como se daria em termos ideais.

Sobre a relação de patrão e empregados domésticos merece destaque a novela *Pátria Minha* (1994-5), também apresentada no documentário aqui analisado. Nessa, o autor Gilberto Braga exhibe em diversas cenas o preconceito racial e de classe percebidos no empresário Raul Pelegrini, interpretado por Tarcísio Meira, dirigidos ao seu empregado Kennedy, encenado pelo ator negro Alexandre Morenno. Uma das cenas teria mobilizado



entidades negras a se posicionarem frente à representação estereotipada de Kennedy, por justamente, compreenderem que o posicionamento assumido pelo ator causaria danos à auto-estima dos afrodescendentes. Nessa cena, em especial, o empresário dirige-se a Kennedy de forma violenta e abusiva, pois desconfia que ele teria aberto o seu cofre. Kennedy, por sua vez, desrespeitaria a si próprio ao se manter submisso, acuado e em nenhum momento tentaria se impor de modo a procurar se defender dignamente. Após a exibição dessa cena, quatro entidades negras se mobilizam de modo a solicitar uma reparação da emissora Globo. A entidade negra Geledés de São Paulo, seria a primeira a se manifestar mediante uma notificação jurídica e as outras três se manifestaram por meio de cartas dirigidas a imprensa e a emissora, que se convenceu do quão justas eram as reivindicações. A tentativa de reparação dá-se, então, em uma cena entre Kennedy e a sua madrinha Zilá, a atriz Chica Xavier. Nessa conversa, Zilá pretende conscientizar seu afilhado acerca de aspectos positivos da sua ancestralidade e identidade, constantemente criticada e perseguida pela perspectiva eugenista representada, no caso, por Tarcísio Meira.

2 O CONTRAPONTO ENTRE O ESTEREÓTIPO E A IDENTIDADE NEGRA

Stuart Hall (1999), em acordo com a teoria do inconsciente de Freud, afirma que a identidade se define pela sua incompletude e é construída ao longo da existência de um indivíduo. Não se trata, portanto, de uma determinação inata, acabada, fixa e estável, como se dá nas representações mediante os estereótipos, mas de uma busca constante pelo conhecimento de si mesmo, na tentativa de alcançar uma suposta plenitude.

Vale ressaltar que a partir de Freud o sujeito não é mais concebido enquanto uno e íntegro, na medida em que se encontra a mercê de forças e desejos, que não conhece, não controla e, desse modo, é impulsionado a agir e falar de uma forma tal em que não se reconhece. Embora, na perspectiva psicanalítica freudiana não se compreenda uma unidade definitiva do sujeito, a experiência do mesmo mostra-se singular (CUNHA, 2000).

Marcado pelas exigências da pulsão, o sujeito, ao longo da sua vida, estrutura o seu aparato psíquico, na forma de redes de representações e campos de investimento de um modo absolutamente particular. A cada ato



ou palavra de um sujeito corresponde uma trama de significados e uma carga de afetos que lhes são próprias e não têm correspondente exato em nenhum outro sujeito (CUNHA, 2000, p.224).

Os desejos plurais e mutáveis de cada um o distinguem dos outros. Nesse movimento, ainda sob concepção de Freud, tem que se levar em consideração que a representação da identidade passa pela esfera do inconsciente. “Uma das bases dessa afirmação é a consideração de que o que há de mais íntimo no nosso ser, e que certamente pode nos ligar a um outro ser, muitas vezes nos aparece como inquietante, como assustador, como estranho” (*Ibidem*, p.225)”, o que faz com que tentemos eliminar da nossa identidade o que nos causa certa estranheza.

Para Munanga³, no processo de construção da personalidade coletiva ou a identidade de um grupo se reconhece as diferenças existentes entre o próprio grupo e os outros, que podem ser compreendidas a partir de critérios objetivos e subjetivos. Os primeiros são definidos por aspectos culturais, linguísticos e históricos enquanto os demais são tidos como fatores psicológicos e referem-se à forma como o grupo se reconhece, representa-se ou ainda pelas maneiras como imaginam que são vistos pelos outros.

Consideram-se também a cor e as características físicas corporais como elementos fundamentais nesse processo. São, portanto, as relações de prazer ou desprazer que o sujeito estabelece com o próprio corpo que enunciará a sua identidade, pois negar o próprio corpo acarretará prejuízos psicológicos e sociais para qualquer um. De modo contrário, para a harmonia psíquica, é indispensável que o corpo seja sentido e pensado como “fonte de vida e prazer” (COSTA, 1990, p.6). Contudo, a ocorrência ininterrupta da violência racista pode resultar no aniquilamento do reconhecimento positivo da diferença do corpo negro, que passa a ser controlado pelo próprio sujeito e culmina na interiorização do “ideal de ego branco”. Nessa direção, ele torna-se

³ Uma discussão introdutória acerca do conceito de identidade negra, sob a concepção de Kabengele Munanga, encontra-se em LINO, Alice de Carvalho. *Cinema: identidade negra e autonomia*. In: ANPED - XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste Reunião Científica Regional, 2016, Brasília. ANPED - Anais do evento - GT21 - Educação e Relações Étnico Raciais.



obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não do seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1990, p.3).

O negro sabe o quanto o branco se mostrou perverso e despótico ao criar modelos de opressão como “a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o anti-semitismo, o nazismo, o stalinismo” (*Ibidem*, p.4) além da escravidão dos povos africanos, no entanto, o afrodescendente que não reconhece a sua história de resistência, a beleza da sua cultura e ancestralidade pode sucumbir à opressão e representar a si mesmo mediante o “fetiche do branco”. Assim, apesar de a identidade operar como “uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos, [...] visando à conservação do grupo como entidade distinta” (MUNANGA, 2009, p.13), pode ocorrer à manipulação da mesma por uma ideologia dominante, sendo que “essa manipulação pode tomar a direção de uma folclorização pigmentada despojada de reivindicação política” (*Ibidem*).

Os efeitos dessa alienação acarretam ao negro a negação de si mesmo, da própria identidade, visto que a violência permanente de tal dominação veicula somente às pessoas brancas aspectos de beleza, bondade, justiça, verdade, enfim, racionalidade, enquanto o negro representa nessa ideologia exatamente o contrário a essas características, ou seja, traços de bestialidade e feiúra. “O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra a humanidade” (COSTA, 1990, p.5). O resultado dessa prática racista seria, então, a pretensão de branqueamento e de extinção do negro.

Agravaria essa situação a postura de brancos destituídos de autonomia ou dotados de uma “falsa consciência”, para utilizar o termo de Florestan Fernandes, que na prática se traduz em “um comportamento vacilante, dúbio e substancialmente tortuoso” (FERNANDES, 2007, p.42) no que diz respeito ao racismo. Esse perfil se recusa a discutir as causas e as formas de manifestação do preconceito e discriminação racial, sendo, por conseguinte, ignorante com relação aos prejuízos que a população negra sofre em uma sociedade estruturada pela dominação branca eurocêntrica, etnocêntrica e eugenista. Assim, o branco tende a absorver o



racismo, na medida em que não o admite como tal e tampouco o enfrenta. E segue criticando as lamentações dos negros e mulatos (C.f. *Ibidem*). Segundo Fernandes, o sujeito branco de “falsa consciência” procura com essas ações “esquecer o passado” escravagista lamentável e tende a

deixar que as coisas se resolvam por si mesmas. Isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do “negro” e do “mulato”, a uma condenação à desigualdade racial com tudo o que ela representa num mundo histórico construído pelo branco e para o branco (*Ibidem*, p.43).

Destaca-se nesse contexto o reposicionamento do Estado brasileiro mediante a promulgação da lei 10.639⁴, de 2003 que torna obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino da história e cultura afro-brasileira e enfatiza, no seu artigo primeiro, que o conteúdo programático deve incluir:

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, **resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil** (BRASIL, 2003, grifo nosso).

A referida lei foi atualizada pela lei 11.645 de 2008, que torna igualmente obrigatório o ensino da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio. Nota-se que a elaboração de uma lei nesses termos denuncia o quanto os currículos escolares estariam inadequados para a representação dos afrodescendentes e dos indígenas no que se refere às contribuições dos mesmos para erigir esse país. Ademais, também é negligenciada na historiografia nacional a resistência empreendida por esses grupos étnicos para a conquista de seus direitos enquanto cidadãos livres, além da valorização da sua cultura. Não caberia,

⁴Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.



portanto, uma discussão no âmbito dos estereótipos como comumente ocorre nos livros didáticos. De modo contrário, os discentes devem ter acesso a certa história que afirme positivamente a ancestralidade e a história tanto dos negros quanto dos indígenas. A história do Brasil não pode ser contada somente a partir da perspectiva eurocêntrica dos invasores, escravocratas, tidos como vencedores e heróis no nosso país.

A discussão no campo teórico sobre a identidade negra está relacionada com o conceito de *negritude*, discutido por Aimé Césaire (Antilhas), Léopold Sédar Senghor (África) e Léon Damas (Antilhas), entre outros, na década de 30 do século XX. Trata-se de um processo de conscientização, que passa pela aceitação dos atributos físicos e visa atingir as esferas mentais e morais. Essa reúne grupos inferiorizados, violentados no tocante a sua humanidade e procura transformar a solidariedade existente entre esses grupos na afirmação dos mesmos, no sentido de reabilitar seus valores culturais. O movimento da *negritude* pretende uma reconstrução positiva da identidade negra ao desvelar essa subjetividade não mais compreendida como um objeto ou mesmo passiva. Esses sujeitos agora conscientes da própria identidade, não somente recusariam a completa assimilação pela cultura etnocêntrica dominante, mas estariam aptos a reivindicar seus direitos em sociedade, colocando-se em uma luta constante.

O movimento da *negritude* já estaria representado, por exemplo, na resistência dos quilombolas no Brasil, na insurreição dos negros contra o sistema escravocrata no Haiti e na consolidação da sua independência (1804), na revolta da Balaiada (1838-1841) no Maranhão, na Cabanagem na província de Grão-Pará, que se referem atualmente os estados do estado do Pará, Amazonas, Amapá, Roraima e Rondônia, e mais recentemente em movimentos sociais e artísticos como a Frente Negra Brasileira, O Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado. No campo da literatura, dentre os expoentes da *negritude*, estão Luiz Gama, Lima Barreto, Solano Trindade, Oswald de Camargo, entre outros. No cinema, como representantes da *negritude* temos Zózimo Bulbul, Celso Prudente, Joel Zito Araújo, Ari Cândido, entre outros. A semelhança entre tais revoltas, vozes e olhares estaria na consciência acerca da opressão imposta pela classe dominante branca e a tentativa de se romper com essa ordem abusiva ao reivindicar melhorias para a própria existência. Os sentidos para a *negritude* estão, por conseguinte, relacionados ao pertencimento étnico-racial, à noção da existência de



uma coletividade, à tomada de consciência e às reivindicações da civilidade negra (Cf. BERND, 1984). Vale enfatizar que tanto o conceito de *negritude* quanto o de identidade negra estruturam-se primordialmente na ocorrência desumana das tentativas de aniquilar a cultura africana e afrodescendente ou mesmo no fato de considerá-las inexistentes (C.f MUNANGA, 2009).

A compreensão da identidade negra pode firmar combate ao racismo mediante a conscientização acerca da ancestralidade, da história e da cultura africana e afrodescendente. Reconhecer a si mesmo na sua ancestralidade configura auto-estima e segurança, o que justifica as tentativas dos colonizadores de afastar os escravos do seu grupo étnico de origem, para que a memória coletiva se perdesse e com ela a consciência da história passada (*Ibidem*). De acordo com Munanga, a consciência histórica mostra-se como um fator de maior relevância para a representação de um grupo social, pois “constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (MUNANGA, 2009, p.12). Os diferentes contextos socioculturais, nos quais essa população está inserida, determinarão distinções na constituição da identidade, a saber, as comunidades quilombolas se representam distintamente dos militantes do movimento negro, que se distinguem dos artistas negros, do meio acadêmico científico, das comunidades religiosas do candomblé, umbanda, católica, entre outras. Exemplifico: compreende-se que as comunidades religiosas do candomblé mantêm uma consciência histórica mediante a conservação e difusão da mitologia dos orixás, que, por sua vez, pode se ajustar à consciência acerca da opressão e a discriminação, que atinge indistintamente o afrodescendente, independentemente da sua crença. As comunidades que convivem no entorno dos terreiros de candomblé também mantêm viva uma linguagem de origem africana, utilizada nos ritos para comunicação entre os deuses e os homens.

Nesse contexto, a conscientização acerca da identidade negra mediante o acesso à história, cultura e ancestralidade dos afrodescendentes, narrada pelos mesmos, desconstrói os estereótipos e os limites determinados por tal representação. A insistência da televisão brasileira nesse tipo de representação demonstra seu descaso com a formação do povo brasileiro mediante uma educação antirracista. O estereótipo das negras e negros veiculados na mídia e no cinema favorecem o cultivo do preconceito no imaginário da sociedade e



podem, então, desencadear ações discriminatórias. Somente cidadãos conscientes sabem que representar a mulher negra como uma empregada doméstica, uma mulata ferosa ou evidenciar os aspectos de subserviência do negro não traduzem a complexidade da identidade afro-brasileira.

As críticas elaboradas por Joel Zito no documentário “A Negação do Brasil” sobre as representações estereotipadas nas telenovelas brasileiras se mantém operantes até a atualidade, haja vista o papel atribuído a atriz negra Dandara Mariana, na novela *A Força do Querer* (2017), de autoria da Glória Perez. Embora Dandara não representasse uma empregada doméstica, sua personagem Marilda se apresenta destituída de autonomia, na medida em que suas ações quase que exclusivamente pretendem acobertar as supostas irresponsabilidades de Ritinha, encenada pela atriz Isis Valverde, ou mesmo para alertá-la acerca dos possíveis problemas vindouros. Ademais Marilda não apresenta uma família negra, tampouco tem uma casa, um quarto, uma profissão, ambições próprias. Nessa novela, a sua existência realiza-se enquanto amiga fiel da protagonista, sendo que para a mesma dirige sua atenção e cuidados.

A não representação das(os) negras(os) nas telenovelas brasileiras, em todas as possibilidades coerentes às diversas identidades existentes, exclui simbolicamente os mesmos da sociedade, visto que os estereótipos determinam limites para as ações e acabam por estabelecer uma fronteira simbólica entre o “‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’” (HALL, 2016, p.192). Desse modo, o grupo dos pervertidos, patológicos e inaceitáveis são excluídos pelos “sentimentos negativos” que as pessoas, tidas como “normais” lhes dirige. Em uma sociedade racista como a brasileira, o sentimento de exclusão pode ser entendido como compartilhado entre as diversas comunidades negras do país, que estão, portanto, apartados do acesso aos direitos e do exercício pleno da cidadania.

3 REFERÊNCIAS



ARAÚJO, J. Z. “A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual”. Revista USP, n. 69, p. 72-79, 2006.

BERND, Z. **A questão da Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BULBUL, Z. “Entrevista com Zózimo Bulbul”. 3ª I. Luiz Carlos Azedo (entrevistador). Rio de Janeiro: TV Brasil, 21/07/2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_r7WqQSzghg&t=327s> Acesso em: 14/08/2017.

COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, Neusa Santos. Torna-se negro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

CUNHA, E. L. **Uma interrogação psicanalítica das identidades**. Caderno CRH, v. 13, n. 33, 2000.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos Brancos**. São Paulo: Global, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial**. Cadernos Penesb, Niterói, n. 4, p. 33-60, 2002.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editoria PUC Rio, 2016.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Memória Globo. **A Cabana do Pai Tomás**. Acesso em 9/08/2017. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/a-cabana-do-pai-tomas/curiosidades.htm>>.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PINHEIRO, L. S.; JUNIOR, Antonio T. L.; FONTOURA, N. O.; SILVA, R. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. (2016). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf> Acesso em: 12/08/2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

SANTOS, F. G. **Filme- Documentário. “A Negação do Brasil**. Revista KAWÉ, Ilhéus, n. 3, 2009, p. 53-55.

Referência cinematográfica:

ARAÚJO, J. Z. **A NEGAÇÃO do Brasil** (Documentário). São Paulo, 2000, 1h 32min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>> Acesso em: 24/08/2017.



*Recebido em 15 de novembro de 2017
Aprovado em 04 de março de 2018*



CIÊNCIA, ARTE E CULTURA NA SAÚDE

SCIENCE, ART AND CULTURE IN HEALTH

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178140220180134>

Valéria da Silva Trajano
Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
trajano@ioc.fiocruz.br

Anna Cristina Calçada Carvalho
Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
anna.carvalho@ioc.fiocruz.br

Anunciata Cristina Marins Braz Sawada
Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
a.sawada@globo.com

Tania Cremonini de Araújo-Jorge
Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
taniaaj@ioc.fiocruz.br

RESUMO

O processo educativo vigente dá grande ênfase aos comportamentos observáveis e promove a dissociação dos processos afetivos e cognitivos. O processo é fragmentado, com numerosas disciplinas e especializações ao longo dos anos formativos, acarretando a perda da visão do todo e das noções de multiplicidade dos educandos. Almejando reverter esse processo, a UNESCO propõe quatro pilares para a educação do futuro. Neste trabalho, por meio da experiência vivenciada no curso de especialização de Ciência, Arte e Cultura na Saúde (CACS), objetivamos demonstrar que o ensino baseado nessas interfaces corresponde às expectativas desse novo modelo de educação. Assim, discorreremos sobre os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, ressaltando a importância da cultura no processo ensino-aprendizagem, assim como a potencialidade da religação desses saberes para propor um novo modelo de educação para o futuro. Em seguida apresentamos o CACS, seus referenciais teóricos, sua organização curricular (ementas das disciplinas e o processo avaliativo) e os resultados do curso de 2010 a 2016. Com a criação do CACS procuramos criar um novo modelo de curso de pós-graduação, *lato sensu*, que leva em consideração as percepções, os valores, os sentimentos, as representações sociais e as relações de poder entre sujeitos.

Palavras-chave: Ciência. Arte. Cultura. Educação. Saúde

ABSTRACT

The current educational process places great emphasis on observable behaviors and promotes the dissociation of affective and cognitive processes. The process is fragmented, with numerous disciplines and specializations throughout the formative years, causing the loss of an overall vision and the student's notions of multiplicity. Aiming to reverse this process, UNESCO proposes four pillars for the education in the future. In this work, through the experience of the specialization course



in Science, Art and Culture in Health (SACH), we aim to demonstrate that teaching based on these interfaces corresponds to the expectations of this new model of education. Thus, we discuss the four pillars of education proposed by UNESCO making a brief history of the relationship between Science and Art and highlighting the importance of culture in the teaching-learning process, as well as the potential of reconnecting this knowledge to propose a new model of education for the future. Next, we present the SACH, its theoretical references, its curricular organization (syllabuses of the subjects and the evaluation process) and the results of the course from 2010 to 2016. With the creation of the SACH we seek to create a new model of postgraduate course, *lato sensu*, which takes into account perceptions, values, feelings, social representations and power relations between subjects.

Keywords: Science. Art. Culture. Education. Health

1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

O processo educativo no Brasil e no mundo vem sendo alvo de profundas reflexões nos últimos anos, pois vivemos no século XXI com um modelo educativo do final do século XIX. Muitas falhas foram identificadas nesse modelo de ensino ao longo dos anos, tais como a falta de contextualização das relações sociais e materiais e a barreira da linguagem no processo ensino-aprendizagem. Segundo Maturana (2005), a linguagem compreende um conjunto de signos (palavras) e símbolos (gestos) que “revelam o nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer”. A ênfase dada aos comportamentos observáveis, que ignora o lado subjetivo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e promove a dissociação dos processos afetivos e cognitivos, está bem representada nesse modelo. Ressalta-se ainda o processo de fragmentação e reducionismo, ambos presentes no modelo educativo atual, representado por meio de numerosas disciplinas e especializações ao longo dos anos formativos, acarretando na perda da visão do todo e das noções de multiplicidade e diversidade dos educandos (MERCHÁN-HAMANN, 1999; MORIN, 2002; VIGOTSKY, 2003; BRANDÃO, 2004; TRAJANO, 2008).

Reestruturar esse modelo educativo, de forma a minimizar sua complexidade, tem sido um dos desafios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, identificam-se quatro tipos de aprendizagens fundamentais, considerados como os quatro pilares da educação do futuro, a saber: (i) aprender a conhecer; (ii) aprender a fazer; (iii) aprender a conviver; (iv) aprender a ser (UNESCO, 2010).

Aprender a conhecer significa estimular nos educandos o prazer pela busca do



conhecimento e o senso crítico para compreender com autonomia e discernimento o mundo à sua volta. Para tanto, se faz necessária uma formação cultural ampla, aberta para novos conhecimentos e linguagens. De acordo com Brandão (2004), a educação é criada e recriada pelos grupos sociais, assim como as outras invenções de uma cultura, dentro de determinada sociedade. Logo, é impossível dissociar processos educativos do meio cultural dos sujeitos envolvidos. A cultura, nesse caso, pode ser definida como um processo de humanização, que envolve o esforço coletivo de conservação da vida humana, a pacificação da luta pela existência ou a manutenção de forma controlada da mesma, promovendo uma organização produtiva da sociedade, visando o desenvolvimento intelectual das pessoas e a diminuição e sublimação da agressão, da violência e da miséria (HALL, 1997; 2003). Desse modo, a cultura deixa de ser compreendida apenas como acumulação e transmissão de saberes ou como produção estética, intelectual e espiritual, mas passa a ser vista sob todos os aspectos da vida humana. Compreende-se assim a cultura como um complexo específico de construções que envolve aquisições de tradições, técnicas, crenças religiosas, valores morais, éticos, políticos e estéticos, apresentando-se como “pano de fundo” de uma sociedade.

O pilar proposto pela UNESCO relacionado ao “aprender a fazer”, apesar de estar fortemente imbricado no ato de aprender a conhecer, refere-se à formação para o trabalho, aspecto que se torna mais premente em uma sociedade aonde o trabalho braçal vem sendo substituído pela máquina e alternativas inovadoras de utilização da mão de obra vêm surgindo a cada dia. As habilidades de outrora não preenchem mais os requisitos do mercado de trabalho na sociedade atual. Essas novas demandas são decorrentes do novo modelo de economia dinâmica, gerada pelo “capitalismo flexível”.

Segundo Sennett (1999), o capitalismo flexível cultiva valores que não permitem uma reação organizada, a ausência dessa reação desestabiliza o lado pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Além disso, as mudanças no mercado de trabalho e as novas aptidões geradas por esse mercado são alvos de reflexões no que tange: (i) o modelo de trabalho em equipe, que pode iludir quanto à inexistência da relação empregado-empregador; (ii) a falta de estabilidade no trabalho, devido à dinâmica da economia, que cria sempre novas necessidades de mercado; (ii) a perda de confiança em si mesmo e nos outros. O referido autor ressalta ainda a necessidade do indivíduo de valorizar traços pessoais que determinam seu caráter,



para não se corromper dentro desse novo mercado de trabalho. O desenvolvimento intelectual, a capacidade de comunicação (que envolve fala, escrita, postura, atitudes, crenças e valores), bem como a capacidade de trabalhar em equipe são as novas bases para vencer na esfera profissional, conforme citado pelo relatório UNESCO (2010). Iniciativas que estimulam o autoconhecimento, o senso crítico e que fortalecem os laços entre os participantes das equipes e a criatividade dos indivíduos envolvidos são prioridades na educação para o trabalho. Entretanto, essas iniciativas ainda não foram contempladas, principalmente na educação básica do ensino brasileiro. Na mudança estrutural do ensino médio, cuja implantação está prevista para 2018, disciplinas que despertam a autoconsciência, estimulam o senso crítico e a responsabilidade individual e coletiva, como sociologia, filosofia e artes, estão sendo desvalorizadas ou desconsideradas.

O terceiro pilar baseia-se na convivência, no aprender a estar com o outro, tarefa árdua nos dias atuais, por inúmeros fatores. Um deles é a violência que impera na nossa sociedade e se manifesta em diversos níveis, inclusive no ambiente escolar (UNESCO, 2010, NJAINE & MINAYO 2003). O educar, de certa forma, também pode se caracterizar como uma violência, assim como o próprio processo civilizatório, mas é um “mal necessário” para a vida em sociedade, nas diferentes culturas (FREUD, 1930; LEVISKY, 2010). Por outro lado, se o processo civilizatório privou o homem de parte de sua individualidade por mais segurança, nos dias atuais vivenciamos o oposto. O individualismo se faz presente, as relações são frágeis e efêmeras. Bauman (2001) conceituou essa sociedade de “modernidade líquida”, caracterizada pelas mudanças rápidas e imprevisíveis, ou seja, as mudanças são permanentes e a incerteza é a única certeza. “Como se pode buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se pode manter relações duráveis?” (SENNETT, 1999, p.27).

No quarto pilar, “aprender a ser”, os relatores discorrem sobre o papel da educação no desenvolvimento total do ser humano, envolvendo espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Uma educação completa permite o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da formulação de juízos de valor. O estímulo do lado criativo e inovador dos indivíduos favorece o trabalho com a emoção e com a intuição e desenvolve a acuidade de percepção. O desenvolvimento desse pilar passa pela valorização das artes no currículo escolar (VILLAÇA, 2014). É



importante estimular a imaginação e a criatividade, bem como revalorizar a cultura oral e os conhecimentos advindos da experiência (UNESCO, 2010). Como está escrito no oráculo de Delfos: “*Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo*”. O autoconhecimento pode favorecer as relações interpessoais e o crescimento contínuo do ser humano (SILVA, et al, 2014).

A construção de novos modelos pedagógicos que valorizem a cultura local do educando, por meio de uma linguagem acessível que promova a religação de saberes e permita aos indivíduos novas conexões e construções de conhecimentos, é uma necessidade premente tanto no ensino formal como no não formal. Portanto, apresentaremos a proposta inovadora de um curso de pós-graduação, modalidade *Lato sensu*, que trabalha na interface de Ciência, Arte e Cultura na Saúde (CACS), implementado no Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro, em 2010.

2 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) DE CIÊNCIA, ARTE E CULTURA NA SAÚDE

Em 2010, membros do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB) do IOC - Fiocruz, criaram e implantaram o curso de pós-graduação, modalidade especialização, em Ciência, Arte e Cultura na Saúde (CACS), com carga horária de 360 horas. O curso apresenta como objetivo principal qualificar profissionais de qualquer área de conhecimento que queiram trabalhar nas interfaces de ciência, arte, cultura e saúde, desenvolvendo novas práticas pedagógicas com essa fundamentação teórica fortalecendo, assim, as políticas de humanização, promoção da saúde e de práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde (SUS).

O CACS nos três primeiros anos teve uma periodicidade anual, a partir de 2012 o curso passou a ser bienal. A construção do CACS surgiu de uma demanda do Ministério da Cultura de certificação de seus Agentes Culturais no Estado do Rio de Janeiro. Esses agentes atuavam nos Pontos de Cultura, exercendo suas atividades na interface com áreas de atuação de Agentes de Endemias e Agentes Comunitários de Saúde. A Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Estado do Rio de Janeiro foi contatada e apoiou nossa iniciativa, por



intermédio do Núcleo de Cultura, Ciência e Saúde, liberando seus Agentes de Endemias e Agentes Comunitários de Saúde para participarem do processo seletivo. Esses profissionais, uma vez aprovados no processo seletivo, eram liberados de suas atividades laborais duas vezes por semana para cursarem as disciplinas do curso, por um período total de 9 meses consecutivos. As aulas do CACS ocorriam às segundas e quartas-feiras, em regime de horário integral, com uma disciplina ministrada pela manhã e outra à tarde. Infelizmente, não foi possível estabelecer um acordo de parceria oficial entre a Fiocruz e o Ministério da Cultura, o que impossibilitou a participação dos Agentes Culturais.

Na realidade, o CACS procura atender e fortalecer uma demanda externa existente, pois alguns profissionais de saúde já utilizam práticas artísticas no âmbito de iniciativas culturais sob a forma de oficinas, utilizando para isso recursos pedagógicos e práticas de ensino próprios, dentro das atividades das estratégias de Educação em Saúde e da Educação Popular em Saúde. Entretanto, muitas dessas iniciativas são realizadas sem aprofundamento teórico adequado. A criação do CACS permitiu uma interlocução com esse público que busca uma interligação de saberes, pois não há cursos regulares que promovam a interface arte, ciência, cultura e saúde.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS DO CURSO DE CIÊNCIA, ARTE E CULTURA NA SAÚDE

O CACS está baseado em vários referenciais teóricos, dentre esses destacamos o trabalho de Root-Bernstein & Root-Bernstein (2001), que acreditam que a era de inovações em que vivemos exige uma educação transdisciplinar e sintética. Segundo esses autores a educação deve atender a, no mínimo, oito objetivos básicos: (i) enfatizar o ensino de processos universais de invenção, onde o processo seja mais importante que o produto e seja estruturado em um modelo de estudo ativo e de criação; (ii) ensinar as habilidades intuitivas e imaginativas necessárias aos processos inventivos, que pode ocorrer por meio do estímulo contínuo dos processos corporais, pela exploração dos sentimentos e emoções, pelo aprendizado da abstração e da analogia. (iii) educar de forma multidisciplinar, com as artes no mesmo patamar das ciências, pois ambas possuem um corpo de conhecimento próprio com



sua filosofia, técnicas e habilidades; (iv) integrar o currículo, porque todo conhecimento parte de um centro comum, havendo, portanto, a necessidade de uma linguagem comum, a fim de que haja trocas de conhecimentos entre as diferentes áreas; (v) enfatizar, por meio de exercícios transdisciplinares os conteúdos disciplinares, possibilitando a qualquer indivíduo pensar como um artista e como um cientista; (vi) aprender a observar as experiências criativas bem-sucedidas dentro das grades curriculares e repetir as técnicas, ideias e processos exitosos como base para a criação de novas invenções; (vii) apresentar aos educados as ideias de maneiras diversificadas, pois não há uma técnica específica para representar uma ideia e a diversidade de abordagens possibilita o “*insight*”, aumenta as chances de compreensão e apreciação do processo criativo por parte dos estudantes; (viii) inventar uma educação que possa gerar generalistas imaginativos, com mentes adaptáveis, capazes de criar novos conhecimentos.

Assim como Root-Bernstein & Root-Bernstein (2001), o artista e pesquisador Todd Siler (2011; 2015) também acredita que cientistas e artistas apresentam vários comportamentos em comum que estão imbricados em seus processos criativos. Com base na literatura que estuda a neurociência, Siler discute as relações entre as atividades cerebrais associadas com as ações intencionais, conectando essas atividades com o processo criativo. Por meio de sua obra de arte denominada “*Assembleias de Pensamento*”, exibida por três décadas, ele descreve como a arte simbólica interpreta os processos neuropsicológicos da intuição e da razão analítica. Segundo Siler, o pensamento metafórico e a modelagem simbólica podem ajudar a integrar a neurociência das ações intencionais com a neurociência da criatividade (SILER, 2011; 2015).

Nessa linha de pensamento, Root-Bernstein et al. (2011), propõem um novo campo de estudos, uma nova área de exploração, denominada “*ArtScience*”, a fim de integrar todo conhecimento humano onde arte e ciência se cruzam. Por meio de um Manifesto afirmam que por meio da *ArtScience* é possível ter uma visão e compreensão universal das coisas (ROOT-BERNSTEIN et al., 2011, p.192).

ArtScience, em suma, conecta o futuro da humanidade e a sociedade civil depende dessas conexões. *ArtScience* é uma nova forma de explorar a cultura, a sociedade e a experiência humana que integra a experiência



sinestésica com exploração analítica. Isto é saber analisar, experimentar e sentir simultaneamente.

As ideias propostas por esses autores estão de acordo com o pensamento de Edgar Morin (2003), que aponta para a necessidade de uma educação para a “nova era planetária”. Uma educação que considera as estratégias cognitivas dos indivíduos, tornando-os aptos para enfrentar desafios da complexidade. Complexidade, no caso, se configura como a incapacidade de descrever o mundo como um desafio da mente, para o qual se fazem necessários princípios que permitam o exercício do pensamento complexo. Nessa nova era, deve haver diálogo entre os vários saberes e os saberes antes fragmentados precisam ser unificados, facilitando assim a relação dos indivíduos com o mundo global (MORIN, 2003).

Religar esses saberes tanto pode favorecer o aflorar da sensibilidade dos educandos quanto a ampliação do seu campo de visão, tão fragmentado pelo processo educativo dos últimos séculos. A educação é um processo contínuo na vida de todo cidadão. Ela ocorre a todo momento, em diferentes contextos, ou seja, no formal, quando se caracteriza pedagogicamente, no não formal (nos museus, centros comunitários e similares) e no informal (em casa, na igreja, nos clubes, na rua, entre outros espaços da vida). De acordo com Brandão (2004), a educação se mistura com a vida todos os dias.

Essa mistura, segundo Paulo Freire (2006), gera a cultura que permite a diferenciação dos povos, determinada pela visão de mundo compartilhada pelos grupos. A diversidade cultural é uma das riquezas do Brasil que advém do nosso processo histórico-social, da posição geográfica e das dimensões de nosso país. Temos uma pluralidade étnica como herança histórica, que enriquece ainda mais a nossa cultura (Ribeiro, 2015). Entretanto, o nosso modelo de educação ainda não explora devidamente a nossa diversidade cultural, multirracial e pluriétnica. O nosso modelo de ensino desconhece o educando, assim como os seus saberes. A transmissão de conhecimentos, apesar das críticas, ainda é vertical e autoritária, determinada por instâncias governamentais, que não reconhecem o valor das experiências pessoais e dos processos que podem intervir na visão de mundo dos estudantes brasileiros.

Paulo Freire (2014), em seu livro “Pedagogia do oprimido”, sistematiza a sua prática



como educador, mostrando o desenvolvimento de sua metodologia, que segue uma linha humanista. Nela, o educador atua como um mediador, não há distinção entre os saberes, mas indivíduos que possuem saberes diferentes, saberes esses que são trocados mutuamente. O processo de construção de conhecimentos ocorre de forma dialógica, envolvendo cultura, política e reflexões críticas sobre a realidade dos indivíduos envolvidos no processo. Para o referido autor, educar era um ato de amor, de humildade, de aproximação dos homens para troca e construção de conhecimentos, em prol do crescimento político, econômico, social, e cultural dos envolvidos.

Nesse sentido, conhecer o contexto histórico, político e social, assim como as idiosincrasias da população, é mister para qualquer processo formal ou não formal de ensino. Ademais, o processo educativo quando efetivo pode gerar tomadas de decisões criativas, baseadas em uma visão crítica do indivíduo em relação à sua realidade (SILVA-PIRES, 2017).

Para desenvolver atividades curriculares no CACS que contemplem todo o referencial exposto acima, contamos com um grupo seletivo de docentes graduados em diferentes áreas do conhecimento, tais como artes, ciências sociais, ciências humanas, ciências da natureza, ciências da saúde, engenharia e desenho industrial. Eles são funcionários de diferentes unidades da Fiocruz, e ou de outras instituições de educação e pesquisa.

4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CACS

O curso apresenta duração de dois anos, sendo que no primeiro ano são ministradas 360 horas de oficinas presenciais e o segundo ano é disponibilizado para a construção e apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). O TCC pode ser apresentado em formato de monografia ou de vídeo, jogo, material educativo ou obra artística, desde que acompanhado de um relatório do processo de construção do trabalho. As aulas são em formato de oficinas, sendo que cada oficina tem a duração de três horas. As oficinas ocorrem às segundas e quartas-feiras de manhã (9:00h – 12:00h) e à tarde (14:00h - 17:00h). O curso possui um quadro de docentes efetivos, entre doutores (11) e mestres (3). A cada nova edição do curso são convidados também especialistas externos para discutirem as suas práticas com



os estudantes, possibilitando a construção e reconstrução de novos conhecimentos pelos estudantes e docentes. O rol de oficinas está dividido em 2 semestres, de acordo com o ano letivo definido para o Estado do Rio de Janeiro (Quadro 1).

OFICINAS	HORAS OFICINAS	COORDENADORES/INSTITUIÇÕES
Cienciarte I	45	Dra. Tania C. Araújo Jorge - IOC/Fiocruz
Oficinas de Construção de Projetos	30	Dra. Jeorgina Rodrigues – ICICT/Fiocruz
Tópicos Especiais em Promoção da Saúde	30	Dra. Valéria Trajano – IOC/Fiocruz & Msc. Hilda Gomes – COC/Fiocruz
Educação Popular, Cultura e Saúde	30	Dr. Márcio Mello – IOC/Fiocruz & Dra. Maria Paula Bonato COC/Fiocruz
Relação Espaço, Objetos, Ensino em Saúde	30	Dr. Elio Grossman – IOC/Fiocruz
Tópicos Especiais em Práticas Educacionais	60	Dra. Valéria Trajano – IOC/Fiocruz & Dr.
Arte Educação	30	Dra. Ana Lúcia Soutto Mayor – EPSJV/ Fiocruz
Teorias em Ciência e Arte	30	Dr. Francisco Romão - UERJ & Dra. Larissa Wollz – UERJ
Construção de Jogos Educacionais	30	Dra. Valéria Trajano - IOC/Fiocruz & Msc. Felipe Espirito Santo IOC/Fiocruz
Tópicos Especiais em História da Arte	15	Msc. Anunciata Sawada – IOC/Fiocruz
Cienciarte II	30	Dra. Lúcia de La Rocque - IOC/Fiocruz
Total de carga horária		360 horas /OFICINAS

Quadro 1. Rol de oficinas do curso de especialização em Ciências, Arte e Cultura na Saúde (CACs) com a respectiva carga horária e coordenadores.

O curso se apoia em uma metodologia aberta, flexível, dialógica e interativa, dando destaque aos afetos e à criatividade no processo ensino-aprendizagem, na qual teoria e prática estão articuladas. Essa metodologia está baseada nos referenciais de Paulo Freire, que se destacou por defender uma pedagogia libertadora, tendo como base a educação política, onde as relações de vida, trabalho, visão de mundo, pluralidade, transcendência e criticidade humana são consideradas essenciais para a transformação e superação de condições adversas (FREIRE, 2006). Nessa proposta de ensino, as aulas ocorrem em formato de oficinas, que são uma modalidade didática onde os conhecimentos prévios dos sujeitos são valorizados, que permitem a construção de novos conhecimentos, em um processo ativo e reflexivo, com uma base teórica clara. Adicionalmente, nesse espaço podem ser vivenciadas situações significativas, atuando o sentir, o pensar e o agir em detrimento do ensino tradicional, focado no processo cognitivo (PAVIANI & FONTANA, 2009). A metodologia empregada



possibilita a execução de tarefas em equipe, a construção de produtos individuais e coletivos, estimulando a construção compartilhada de saberes.

Além disso, os estudantes participam com ações práticas em campanhas de saúde e feiras de ciência. Nas oficinas os conteúdos são apresentados e discutidos, podendo ser ressignificados pelos estudantes nos produtos construídos individual ou coletivamente. Durante o curso ocorrem visitas e participações em ações realizadas por diferentes instituições governamentais e não governamentais (ONG), junto à população que vive em condições de vulnerabilidade social. Os discentes são incentivados a construir e a apresentarem práticas de educação popular que são discutidas em rodas dialógicas à luz de referenciais teóricos.

5 EMENTAS DAS OFICINAS

A carga horária geral de cada uma das oficinas varia de acordo com suas ementas que estão expostas no Quadro 2.

OFICINAS	EMENTAS
CienciArte I	Ciências e as artes: antagonismos e convergências; interpretação do discurso científico sob a luz de considerações estéticas; compreensão do fazer e do desfrutar artísticos como processos cognitivos. Interfaces entre a ciência e a arte: cientistas-artistas e artistas-cientistas; interação ciência e arte na escola e na saúde; campos de interação ciência e arte; ciência e espetáculo: experiências com teatro e música; oficinas de Ciência e Arte para educação em ciências e saúde. Textos de apoio para leitura posterior e preparação de resenhas. Oficinas para a realização do trabalho final, obrigatoriamente em grupos de 3 alunos no mínimo (5 a 6 grupos).
Oficinas de Construção de Projetos	As oficinas visam a discussão de teorias metodológicas e construção do projeto de TCC. O conteúdo das oficinas versa sobre como realizar a busca bibliográfica do objeto de estudo; a descrição de um projeto de pesquisa: título, resumo, palavras-chave; hipótese/pressuposto, justificativa, objetivos; cronograma; métodos e técnicas de pesquisa; pesquisa quantitativa; pesquisa qualitativa; aspectos éticos – plataforma Brasil.
Tópicos Especiais em Promoção da Saúde	As oficinas estão pautadas nas propostas da Conferência Internacional da Promoção da Saúde, Ottawa, Canadá, 1986. Desta forma, desenvolve temas como: o conceito ampliado de saúde; a distinção entre os conceitos: promoção da saúde e prevenção de doenças; promoção da saúde e suas ações; conceito de saúde e qualidade de vida; promoção da saúde e os determinantes sociais da saúde.
Educação Popular, Cultura e Saúde	As oficinas têm por objetivo apresentar e discutir as principais leituras, formulações, análises e interpretações sobre a relação educação popular, cultura e saúde, principalmente no Brasil, por meio de um ambiente de debate livre e plural. As temáticas abordadas são: conceitos de prevenção de doenças e de promoção da saúde; cultura e interpretação das culturas; a formação do Brasil e da cultura brasileira; educação popular; religião, cura, religiosidades afro-brasileiras e saúde; dentre outros. O programa contém uma bibliografia



	indicativa por assunto, procurando contemplar tanto textos clássicos como abordagens atuais. Poderão ser acrescentados outros artigos e obras conforme o andamento da disciplina e a necessidade dos educandos.
Relação Espaço, Objetos, Ensino em Saúde	Oficinas têm ênfase em exercícios que podem ser utilizados em sala de aula para diversos níveis de escolaridade. Elas propõem um novo olhar sobre os objetos e os ambientes físicos destinados às atividades de ensino e saúde. Nas oficinas são discutidos e trabalhados aspectos relativos ao bem-estar físico e emocional dos usuários de ambientes de ensino e saúde, objetivando a transformação positiva desses espaços, contribuindo, assim, para a melhoria na dinâmica entre docente e discente, ou profissionais de saúde e pacientes. São abordados tópicos relativos à relação afetiva com os objetos e os ambientes físicos, localização espacial, formas de representação, funções e usos dos objetos e estímulos positivos nos ambientes.
Tópicos Especiais em Práticas Educacionais	Neste tópico apresentamos várias atividades práticas que podem ser utilizadas como metodologia nas futuras atividades de educação do alunado. Estas atividades são apresentadas em bloco de 4 oficinas com um total de 15h cada, que serão no decorrer do curso oferecidas de acordo com a disponibilidade dos oficinairos que são artistas ou profissionais liberais que dominam temas diversos. Entre os temas que poderão ser ofertados temos: contação de histórias; humor; construção de histórias em quadrinhos; EcoArte; diversidade na educação e ilustração científica.
Arte Educação	Os objetivos destas oficinas centram-se tanto na reflexão teórica de textos críticos, em rodas de conversa acerca das relações entre construção de subjetividades em processos formativos nos campos da arte e da educação, como também na discussão de experiências estéticas dos participantes, à luz da compreensão de que a arte se constitui em espaços privilegiados de construção e reconstrução da subjetividade humana. Nesse sentido, pretende-se, a partir da proposta de dinâmicas que explorem a dimensão estética de linguagens artísticas - notadamente as da literatura e do cinema - por em questão a potência pedagógica da arte e a potência estética da educação.
Teorias em Ciência e Arte	As oficinas pretendem oferecer ao aluno uma compreensão dos campos da arte e da ciência, discutindo seus pontos convergentes e divergentes, seus limites e as possibilidades de diálogo, de modo a compreender as formas de atuação da Ciência e da Arte, analisando suas principais características, linguagens, métodos, processos cognitivos e criativos. A filosofia nos permitirá pensar a partir de cada campo e nossa referência principal será Gilles Deleuze, que entende a Arte, a Filosofia e a Ciência como três formas distintas de produção de conhecimento que se inter-relacionam e se complementam.
Construção de Jogos Educacionais	Oficinas de construção de jogos educacionais visando à ampliação dos recursos pedagógicos como facilitadores da prática educativa em biociências e saúde. Contextualizar e problematizar a produção e avaliação desses recursos; diferenças entre jogos cooperativos e competitivos; produção de protótipos pelos estudantes.
Tópicos Especiais em História da Arte	Rodas de conversa sobre os conceitos fundamentais em história da arte, leituras de imagens, identificação das linguagens da arte, as manifestações das artes visuais e a arte através do tempo.
CienciArte II	As oficinas são baseadas em leitura de textos literários e científicos: discussão das ciências e as artes como expressão da cultura. Conceito de utopia e distopia: suas origens literárias, especificidades e implicações sociais e políticas. Visão do desenvolvimento científico e tecnológico do século XIX e metamorfose das utopias e utopias em ficção científica. Problematização do conceito de ficção científica. As origens da ficção científica. Os mitos da criação e seu ressurgimento na mitologia contemporânea de ficção científica. Os relatos (fictícios e reais) da construção de autômatos. A exclusão das mulheres do campo da ciência, na visão de autoras contemporâneas de ficção científica. A saúde e a doença e suas representações na literatura. A ligação entre ciência, cultura e sociedade. Influência exercida pelos temores gerados em torno das imagens e mitos que as descobertas científicas são capazes de gerar nas representações sociais da ciência e da saúde em geral.

Quadro 2. Ementas das oficinas oferecidas pelo Curso de especialização em Ciências, Arte e Cultura na Saúde (CACS).

6 PROCESSO AVALIATIVO DO CACS



Antes dos estudantes ingressarem no curso eles passam por uma entrevista, na qual relatam as suas experiências nas interfaces de ciência, arte, cultura e saúde e o que pretendem aprender no curso. Além disso, antes de cada uma das dez oficinas oferecidas no curso, é realizada uma diagnose pelo docente que coordena a respectiva oficina. Isto possibilita a troca de saberes entre si e entre docentes e discentes. Quando o discente tem experiência nas atividades desenvolvidas na oficina específica, ele é convidado a apresentar sua prática para o grupo, sendo discutida por todos ao final, em roda dialógica.

Os discentes são avaliados por meio da participação nas rodas dialógicas, nos seminários, nos produtos desenvolvidos nas oficinas e nas participações nas ações populares relacionadas à saúde. Os discentes avaliam o desempenho dos docentes, a qualidade das oficinas, a adequação das instalações e o atendimento administrativo por meio de relatório individual anônimo, bem como por meio das rodas dialógicas.

7 SITUAÇÃO DO CACS DE 2010 A 2016

A maioria dos discentes do CACS é do sexo feminino e, como consequência da característica de interdisciplinaridade do curso, já formamos profissionais de todas as sete áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O gráfico 1 representa a situação dos estudantes que ingressaram no CACS entre 2010 e 2016. O curso, normalmente, disponibiliza entre 20 a 25 vagas por biênio. Dependendo da demanda, estendemos esse número para 30 vagas, um número maior seria impossível devido à organização do curso em oficinas. Ao analisarmos os currículos e nas entrevistas procuramos dar preferência a estudantes que não possuem nenhum título de especialização. Em 2010 e 2016 tivemos uma grande demanda; em 2010 essa se deveu à parceria, anteriormente citada, com a secretaria de Saúde e Defesa Civil do Estado do Rio de Janeiro; já em 2016 acreditamos que a maior procura pelo curso foi consequência da divulgação do mesmo por meio do Facebook, diferentemente do ocorrido nos anos anteriores, quando a divulgação era feita, quase exclusivamente, por via institucional. Com exceção de cinco estudantes, que trancaram suas matrículas no decorrer do curso, todos os demais finalizaram o



primeiro ano, ou seja, concluíram todas as oficinas, o que equivale ao título de aperfeiçoamento. Dos 75 estudantes que concluíram o curso até 2014, 47% apresentaram o TCC, recebendo o certificado de especialização. Não incluímos nesse total os alunos de 2016, porque eles ainda possuíam prazo até o final de 2017 para concluírem o TCC. Os motivos pelos quais a maioria dos estudantes não realizou o TCC não é, até momento, conhecido; iniciamos em 2017 uma pesquisa com os egressos para respondermos a essa e a outras questões pertinentes ao curso.

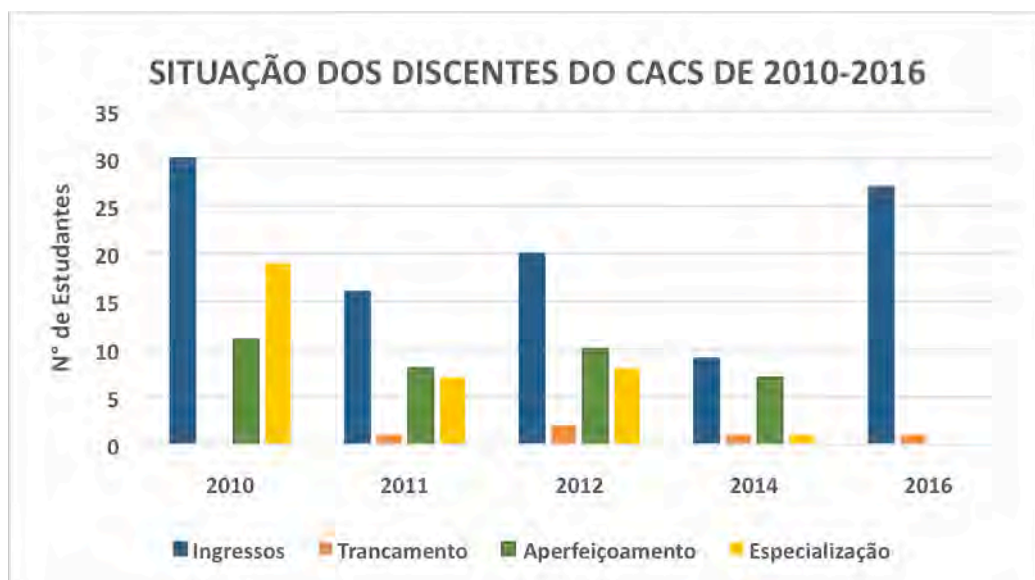


Gráfico 1: Situação dos discentes do curso de pós-graduação, *Lato sensu*, de Ciência, Arte e Cultura na Saúde de 2010 a 2016.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências adquiridas ao longo de cada ano letivo nos estimulam a “reinventar” o CACS a cada edição, construindo novas atividades que são inseridas, geralmente, nas oficinas de tópicos especiais em práticas educacionais. Consideramos sempre o curso como uma obra não acabada, mas em processo de construção, assim como ocorre com o processo ensino-aprendizagem.



A junção de Ciência, Arte e Cultura vem crescendo nos campos da educação em ciências e saúde e a integração desses saberes, teorizado de forma mais explícita no método Ciência e Arte, encontra sintonia com os princípios apresentados nos quatro pilares propostos pela Unesco para a Educação do século XXI. O ensino de Ciência e Arte potencializa o processo criativo e a criatividade, o que torna o processo ensino-aprendizagem em ciências e saúde mais rico; docentes e discentes ganham nessa trajetória, pois ambas estimulam a imaginação, a compreensão de mundo, o poder de observação, a sensibilidade e a reflexão sobre a realidade. Essas potencialidades quando bem desenvolvidas podem levar os indivíduos a transformarem as suas condições de vida, de trabalho e de saúde.

Com base nesse conhecimento, procuramos criar um novo modelo de curso de pós-graduação, *lato sensu*, que leva em consideração as percepções, os valores, os sentimentos, as representações sociais e as relações de poder entre sujeitos. Nesta metodologia o indivíduo é visto como um todo, e a sua participação no processo ensino-aprendizado é considerado como fundamental. Quando dissociamos o racional do emocional fragmentamos o ser humano (VASCONCELOS, 2006). Segundo Vygotsky (1996), os processos intelectuais/cognitivos estão ligados aos afetivos/volitivos e a dissociação dos mesmos torna o pensamento carente de significado.

A construção de conhecimentos é importante para todo indivíduo, bem como as vivências de afeto nos espaços de ensino-aprendizagem. Nessa era tecnológica de mudanças drásticas e rápidas, onde a individualidade é marcante, se faz necessário incentivar os indivíduos a viverem em comunidade, valorizarem o outro e a si mesmos, enquanto ser humano e profissional.

A convivência, o respeito ao próximo e o trabalho em equipe são as bases da educação neste século e são princípios fundamentais para o êxito no mundo do trabalho. O quarto e último pilar do documento da Unesco discorre sobre o papel da educação no desenvolvimento total do educando. A emoção, a intuição e todos os sentimentos inerentes aos seres humanos, como espiritualidade, inteligência e sensibilidade devem ser vistos e considerados no universo educacional.

Segundo Deleuze (1992), a arte produz conhecimento a partir de outros canais,



valorizando as percepções e sensações. A arte pode prover o reencontro do homem com si mesmo e potencializar as suas capacidades, promovendo assim o seu autoconhecimento. Ao mesmo tempo, favorece a compreensão do outro, sua importância e o papel de cada um na sociedade.

9 REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DELEUZE, G. **O que é a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREUD, S. (1930). Obras Psicológicas Completas da Editora Standard. **O Mal-Estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- HALL, S.A. **Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e Realidade. Porto Alegre. V. 22, n. 02, p.15-16, 1997.
- HALL, S.A. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- LARAIA, R.B. Antecedentes históricos do conceito de cultura. In: _____. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.
- LEVISKY, D.L. Uma gota de esperança. In: **A violência na sociedade contemporânea** [recurso eletrônico] / organizadora Maria da Graça Blaya Almeida. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 f.
- MATURANA H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad: Fortes JFC. Minas Gerais: UFMG, 2005.



MERCHÁN-HAMANN E. **Os ensinamentos da educação para a saúde na prevenção de HIV-Aids: subsídios teóricos para a construção de uma práxis integral.** Cad. Saúde Pública. V. 5, n. 5, 1999, p. 85-92.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI.** Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Brasília: Unesco, 2003.

NJAINÉ, K & MINAYO, M.C.S. **Violência na escola: identificando pistas para a prevenção.** Interface - Comunic, Saúde, Educ. V.7, n. 13, 2003, p.119-34.

PAVIANI, N.M. S; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura. 2009. V. 14, N. 2. Pag. 77-88.

ROOT-BERNSTEIN, R., ROOT-BERNSTEIN, M. **Centelhas de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo.** São Paulo: Nobel, 2001.

ROOT-BERNSTEIN, R; SILLER, T; BROWN, A; SNELSON, K. A. **Art Science: Integrative collaboration to create a sustainable future.** Leonardo, V. 44 (3), p. 192. 2011.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILER, T. **“The ArtScience Program for Realizing Human Potential”.** In: LEONARDO, Vol. 44, No. 5, pp. 417–424, Cambridge: MIT Press, 2011.

SILER, T. **Neuroart: picturing the neuroscience of intentional actions in art and science.** Frontiers in Human Neuroscience | www.frontiersin.org. V. 9 ,p.1-8, 2015.

SILVA, B, M, M; NEPOMUCENO, N.C.F; COUTINHO, R.E.T; GARCIA, S.C.M; BARBOSA, M.V. **A Inteligência Emocional na Liderança e Sua Relação com a Melhoria da Comunicação Interpessoal nas Organizações: Estado do Conhecimento no Seget.** In **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - Gestão do conhecimento para a Sociedade.** 22 a 24 de outubro, 2014.

SILVA-PIRES, F. E. S; BONATTO, M. P. O; MELLO, M.L.B.C; TRAJANO, V. S; ARAÚJO-JORGE T.C. **As doenças negligenciadas e os determinantes sociais da saúde no contexto da investigação em ensino.** RECC, Canoas, v. 22, n. 1, p. 51-59, mar. 2017.



TRAJANO VS. Identificação e análise dos saberes sobre parasitoses no contexto formal e não-formal de Ensino. 2008. 139 f. **Tese de Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde– Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz**, Rio de Janeiro, 2008.

VASCONCELOS, E. M. **Espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: HUCITEC. 2006.

VILLAÇA, I.C. **ARTE-EDUCAÇÃO: A arte como metodologia educativa**. Cairu em revista. jul/ago, 2014.

VYGOTSKY LS. **Pensamento e Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 11 de fevereiro de 2018*



RECURSOS DIDÁTICOS TÁTEIS NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

INSTRUCTIONAL RESOURCES IN TACTILE ART EDUCATION FOR DEAFBLIND STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018152>

Alessandra Dutra
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
alessandradutra@utfpr.edu.br

Vanderley Flor da Rosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
vanderley@utfpr.edu.br

Cynthia Lanzoni Costa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
cynthiacosta@alunos.utfpr.edu.br

Rodrigo Borgues
Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, Brasil
rodrigoborgues@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as percepções de uma aluna com surdocegueira sobre seu contato com um protótipo da escultura Vênus de Willendorf na disciplina de Arte do Ensino Médio de um colégio localizado no norte do Estado do Paraná, Brasil; conhecer a avaliação da aluna sobre esse protótipo desenvolvido na impressora 3D e apresentar a percepção da instrutora-mediadora nesse processo. Os tipos de pesquisa utilizados neste estudo foram bibliográfica, de campo e experimental. A fundamentação teórica está baseada em Kenski (2007), Miles (2013), Cader-Nascimento (2010), Nicholas (2011) e Brendler (2014). Os resultados mostraram que a experiência com o uso do protótipo da Vênus de Willendorf, produzido para a aluna com surdocegueira, mostrou na prática o que preconiza a teoria sobre inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. Por meio desse recurso, a aluna investigada conseguiu compreender os conceitos trabalhados de forma concreta, sentiu-se motivada, considerada pelo professor e pertencente ao meio educacional.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Surdocegueira. Tecnologias da Informação e Comunicação. Prototipagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze the perceptions of a student with deafblindness about her contact with a prototype of the Willendorf Venus sculpture in the High School Art discipline of a college located in the north of the State of Paraná, Brazil; to know the evaluation of the student about this prototype developed in the 3D printer and to present the perception of the instructor-mediator in this process. The types of research used in this study were bibliographical, field and experimental. The theoretical basis is based on Kenski (2007), Miles (2013), Cader-Nascimento (2010), Nicholas (2011) and



Brendler (2014). The results showed that the experience with the use of the Venus prototype of Winllendorf, produced for the student with deafblindness, showed in practice what the theory about the inclusion of students with special needs in Regular Education is in practice. Through this resource, the student investigated was able to understand the concepts worked in a concrete way, felt motivated, considered by the teacher and belonging to the educational environment.

Keywords: Education. Inclusion. Deafblindness. ICT. Prototyping.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social e tem como inspiração o valor de igualdade entre todas as pessoas. Esse direito, no Brasil, foi reconhecido quando contemplado na Constituição Federal de 1988, a qual garantiu os princípios de educação de qualidade para todos os brasileiros e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos como política pública concebe igualdade e diferença de forma indissociável, e vem promover a ideia de equidade, pois tem como entendimento que todos possuem direito à educação, o que exige do contexto educacional uma organização de forma a rever suas concepções e práticas, que venham a atender essa nova demanda, pois na perspectiva da Educação Inclusiva todos os alunos devem participar e aprender juntos, sem haver distinção entre eles.

Para tanto, a educação de alunos com necessidades especiais está garantida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, o qual estabelece que o atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui que este atendimento deve perpassar por toda a Educação Básica, em todas suas etapas e modalidades.

A inclusão de alunos com surdocegueira no contexto escolar é um desafio, pois estes possuem perdas sensoriais de audição e visão, considerados essenciais para uma boa aprendizagem. Assim, configurando-se como deficiência complexa para a inclusão destes no contexto escolar, devido a barreira comunicacional existente quanto à recepção de informações verbais e visuais, o que exige ajustes quanto aos apoios à comunicação, de forma



a se adequar com as reais necessidades educativas destes indivíduos para seu pleno desenvolvimento. Assim, percebe-se a inclusão ainda em processo, pois a escola depara-se com os desafios da diversidade e necessita adaptar-se à nova realidade.

Nesse sentido tornam-se, então, necessárias ações que possibilitem maior acessibilidade aos alunos com surdocegueira às informações verbais e visuais, com vistas a proporcionar a quebra de barreira comunicacional.

A motivação para o estudo deste tema ocorreu no exercício da função de instrutor-mediador de um dos autores desta pesquisa, pois a experiência com a barreira comunicacional existente quanto à recepção de informações visuais na intervenção pedagógica de uma aluna com surdocegueira, inspirou a necessidade utilização de recursos didáticos táteis com precisão em formas e texturas, voltados para o atendimento deste tipo de deficiência.

Com base nessa experiência, foi possível verificar a necessidade de se levar em consideração o fato de que a via mais promissora para a aprendizagem das pessoas com surdocegueira é o tato. Este estudo, portanto, justifica-se pela necessidade de divulgar resultados que mostrem os benefícios que os recursos didáticos táteis trazem para o atendimento ao aluno com surdocegueira.

Assim os objetivos deste estudo são (i) analisar as percepções de uma aluna com surdocegueira sobre seu contato com um protótipo da escultura *Vênus de Willendorf*; (ii) conhecer a avaliação da aluna sobre esse protótipo desenvolvido na impressora 3D e (iii) apresentar a percepção da instrutor mediador nesse processo.

2 ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação como direito, foi garantida por meio dos princípios de igualdade de condições e permanência na escola, que deu-se a partir do reconhecimento do direito à educação no ano de 1988, quando contemplado na Constituição Federal. As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos como política pública, vêm promover a equidade, visto que tem como entendimento que todos possuem direito à educação. Então em



seu Art. 26, fica enfatizado a necessidade de todo ser humano possuir o direito à instrução, gratuita e obrigatória pelo menos nos graus elementares e fundamentais (Unesco, 1998, p.5).

O documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien, fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista assumir compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, com vistas a uma sociedade mais justa. Esta declaração é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, onde consta que crianças, jovens e adultos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, foi reafirmado pela Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, o compromisso com a Educação para Todos, o qual passou a reconhecer a necessidade de educação para crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Eles deveriam ter acesso ao ensino regular, com adequações de acordo com orientações dessa Declaração, a fim de se combater atitudes discriminatórias ao promover uma sociedade inclusiva com vistas a educação para todos.

Em 1996 a LDB nº9.394 de 20 de dezembro em seu Capítulo V, Art. 58 que trata sobre a Educação Especial, estabelece que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p.31).

Mediante ao tratado no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases, fica estabelecido que alunos com deficiência devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino, assim as instituições educacionais devem possuir clareza quanto aos dispositivos legais que aparam esta demanda de alunos e despender esforços para atendê-los conforme suas especificidades.



A educação de qualidade envolve vários fatores de caráter pedagógico, social e político. Estes fatores devem estar articulados inteligentemente, com um único propósito: efetivar a equidade vislumbrada nas políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um movimento pela inclusão, com vistas à defesa do direito de todos os alunos em participar e aprender junto, sem ocorrências de discriminação, pois tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Dentre as orientações aos sistemas de ensino, apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, fica evidente a necessidade de garantir ao aluno com deficiência acesso às diversas comunicações e informações.

Nesse sentido, cabe ressaltar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC¹), presente no contexto escolar em benefício da inclusão dos educandos, uma vez que o uso das tecnologias no contexto escolar pode contribuir para a acessibilidade da pessoa com surdocegueira aos conteúdos curriculares.

Há um crescimento na educação de pessoas com surdocegueira no contexto escolar, garantido pela LDB nº 9394/96, mas ainda é necessária a adequação das instituições escolares para acesso e permanência dos alunos, visto que há necessidade de um atendimento voltado às

¹ TIC - Consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis, bem como todo software necessário. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres.



especificidades da surdocegueira, reconhecida como deficiência única devido à combinação de perdas visuais e auditivas.

Essas perdas causam diversos problemas na comunicação, desenvolvimento e aprendizagem, por isso, necessitam de uma educação individualizada por meio de programas educativos especiais [...] (IDEA,1990, Sec. 622, apud MILES, 1995, p.01). Tais alunos necessitam de educação individualizada e requerem enfoques especiais e exclusivos para assegurar que tenham oportunidade de atingir plenamente seu potencial (MILES, 1995, p.01).

Portanto, entendê-la como uma somatória é um erro, o que exige compreensão da surdocegueira como deficiência única, visto que, é uma deficiência singular com perdas auditivas e visuais concomitante em diferentes graus, o que leva as pessoas com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para interação com o meio que as rodeia (MAIA, 2004, p.6).

Devido a isto, essa deficiência possui impacto maior e de forma mais complexa na vida das pessoas. Assim, fica evidente o quão importante é ajustar-se às condições dos educandos com surdocegueira, para que lhe seja proporcionada uma educação de qualidade. A educação deve passar por adequações quanto as formas de comunicação destes indivíduos, a fim de que sejam atendidas o máximo de sua singularidade. Pois, as pessoas com surdocegueira “são indivíduos que tem uma perda substancial de audição e visão, de tal modo que a combinação das duas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e social” (KINEY,1997, p.21). Vale salientar que os ajustes às condições dos educandos com surdocegueira, não devem ocorrer somente quanto a comunicação, mas também quanto ao ambiente, mobiliário, abordagens e metodologias utilizadas na mediação e intermediação destes.

Para tanto, esta condição de surdocegueira aumenta a exigência na intervenção pedagógica e é de suma importância profissionais com formação específica, visto que esta deficiência causa dificuldade maior nas atividades de seu cotidiano, o qual interfere incisivamente nas relações com o meio que a pessoa com surdocegueira está inserida. Assim, torna-se necessário a intervenção de um profissional especialista, denominados de instrutor-



mediador e guia-intérprete, pois a presença destes profissionais constituirá o elo facilitador da comunicação receptiva² e expressiva³ (Mec, 2006, p. 22).

2.1 INSTRUTOR-MEDIADOR

Neste estudo será abordado o trabalho do instrutor mediador, responsável por promover a interação, a socialização do aluno e mediar sua comunicação, atendendo às necessidades do educando no contexto escolar. Esse profissional não assume o papel de codocente, pois a função deste é efetivar um trabalho junto aos professores regentes na intervenção pedagógica, com vistas a um trabalho colaborativo para a garantia de um ensino mais significativo.

O instrutor mediador deverá proporcionar o acesso à informação, ambientes e materiais, orientado pela equipe que dirige a escola e pelo professor, para que possa adequar e/ou adaptar os conteúdos educacionais de acordo com o programa individual do aluno e as necessidades do mesmo (GRUPO BRASIL, 2008, p.15).

O instrutor-mediador deve possuir o conhecimento de um sistema alternativo e formas de comunicação individuais de comunicação dos alunos com surdocegueira, que abrangem a recepção e expressão. Também deve oferecer informações conceituais e adicionais sobre o ambiente, ou seja, o que ocorre ao redor do aluno para que este compreenda o meio o qual está inserido. (Grupo Brasil, 2008, p.15).

Este profissional possui a função de acompanhar o aluno em todos os lugares que frequenta e quando necessário, preparar e adaptar materiais para a participação efetiva deste aluno nas atividades escolares (Grupo Brasil, 2008, p.15). Além disso, possui também a função de promover a relação do aluno com surdocegueira com os envolvidos no contexto escolar, visto que esta relação com os demais, expressa grande relevância para que o mesmo se sinta pertencente ao meio que convive.

² Comunicação receptiva - “É um processo de recepção e compreensão de mensagens”.

³ Comunicação expressiva – “É a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos”.



Esta relação proporcionará, ao professor regente, condições de realizar adaptações necessárias para intervenção pedagógica com aluno. Para tanto, o instrutor-mediador, possui a função de intermediar essa relação, ou seja, de transmitir e interpretar as mensagens, com a finalidade de promover a relação entre os envolvidos no contexto escolar. O instrutor-mediador como intérprete do aluno com surdocegueira deve ter consciência da importância de seu trabalho (Ahimsa, 2003, p.1).

Deve ser uma pessoa preparada para transmitir mensagens faladas e sinalizadas, saber e adaptar-se a distintas habilidades e capacidades de comunicação de cada pessoa com deficiência, para qual possuirá o domínio dos principais métodos de comunicação e saberá guiar com segurança, quando a atividade a ser realizada requerer [...] (AHIMSA, 2003, p.1).

Além de interpretar as mensagens, este profissional possui importante papel na mediação com o uso das TIC, pois as escolas necessitam de aprimoramento nas intervenções que possibilitem respostas adaptadas à realidade de cada educando de forma a oferecer a elas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 49) para maior aproveitamento educacional.

2.2 COMUNICAÇÃO

O Sistema Alternativo de Comunicação, Sistema *Braille e Libras*, utilizados mundialmente, possibilitam informação e comunicação de conteúdos verbais. No entanto, os conteúdos visuais, como imagens, não contam com uma transposição equivalente para aprendizagem das pessoas com deficiência visual (BRENDLER et al, 2014).

Assim é necessário proporcionar ajustes nos recursos didáticos, a fim de que os conteúdos visuais sejam acessíveis aos educandos deficientes e possam promover maior compreensão dos conteúdos de forma significativa. Com base na prototipagem rápida, pode ocorrer o rompimento dessa barreira, ao se utilizar recursos didáticos táteis para aumentar a acessibilidade de alunos com surdocegueira.



O termo prototipagem rápida designa um conjunto de tecnologias usadas para se fabricar objetos físicos diretamente a partir de fontes de dados gerados por sistemas de projeto auxiliado por computador (C.A.D⁴). Tais métodos são bastante peculiares, uma vez que eles agregam e ligam materiais, camada a camada, de forma a constituir o objeto desejado [...] Tais métodos permitem aos projetistas criar rapidamente protótipos concretos a partir de seus projetos, ao invés de figuras bidimensionais (GORNI, 2001, p.01).

Atualmente, é difícil pensar sobre o atendimento do aluno com deficiência na ausência de recursos tecnológicos, principalmente no caso de intervenção pedagógica do estudante com surdocegueira, devido à necessidade de informações táteis para seu desenvolvimento educacional.

Segundo Nicholas (2011, p. 06-07), o tato é fundamental para a recepção de informações. Assim torna-se imprescindível os educadores conhecerem os efeitos da cognição tátil, a fim de que desenvolvam um trabalho adequado às necessidades do aluno com surdocegueira, visto que é por meio dela que ocorre a assimilação de informação do tato ativo. “O tato ativo, também conhecido como háptico⁵, atua quando uma pessoa exerce ações na exploração e na manipulação de um objeto”, ou seja, os alunos com surdocegueira, inseridos no contexto escolar, necessitam de um atendimento voltado para sua especificidade, o qual deve ser valorizado o tato.

Nicholas (2011, p.10) afirma que o sistema de processamento de informações táteis engloba vias somatosensoriais, o que permite muitos tipos de sensações captadas pelo corpo. Esse sistema detecta vários estímulos por meio de receptores sensoriais, estímulos estes captados pelas sensações adquiridas pelo tato. Uma pesquisa realizada com neuroimagens descobriu que durante processamentos táteis de informações espaciais, áreas associadas com visão imagética e com a percepção visual são ativadas (RICCIARDI, et.al.2006 apud NICHOLAS, 2011, p. 15-21).

⁴ CAD- “É uma tecnologia computadorizada com foco no desenho do produto e na documentação da fase de projeto, durante o processo de engenharia”.

⁵ Háptico – É "relativo ao tato", proveniente do grego *haptikós, ê, ón* "próprio para tocar, sensível ao tato".



No entanto, o melhor desempenho da memória operacional visual comparada à memória visual tátil é justificado pelas diferenças presentes na percepção (no caso da visão) e no manuseio de objetos (no caso tato). A percepção visual de formas complexas é considerada mais rápida do que o manuseio de objetos (BUTTER; JORKLUND, 1976 apud NICHOLAS, 2011, p. 15- 21).

Nesse sentido, faz-se necessária a ampliação do tempo para aprendizagem e o desenvolvimento de atividades para o aluno com surdocegueira, pois há necessidade de mais tempo para que ocorra a captação dos estímulos por meio do tato, em comparação com o uso da visão (NEWELL et. al., 2005 apud NICHOLAS, 2011, p. 24). Atitude esta de respeito à cultura da pessoa com surdocegueira.

A memória operacional tátil atua na capacidade de preservar a aprendizagem para futuras ocasiões. Há poucos estudos referente ao funcionamento da memória quanto ao manuseio de objetos (memória operacional tátil), em comparação a estudos sobre a memória visual. “Pelo menos em condições específicas relacionadas à apresentação de estímulos, a memória operacional tátil é um sistema confiável para o processamento e para a estocagem de estímulos adquiridos por meio do uso do tato” (KLATZKY et. al.,1985 apud NICHOLAS, 2011, p. 23).

Desse modo é possível compreender que as pessoas com surdocegueira acessam o mundo através da memória operacional tátil, o que exige a disponibilização de recursos variados dessa mesma natureza na prática pedagógica.

O que se torna determinante para o aluno com surdocegueira, além de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, são os recursos que promovem acessibilidade às informações pelo canal sensorial de recepção tátil, nesse aspecto, inclui as TIC, que muito têm a contribuir nesse processo.

O uso de recurso didático tátil, por meio de protótipos, já havia sido utilizado na Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) com uma aluna com deficiência visual. Essa instituição fabricou protótipos de três recursos didáticos táteis para o uso na disciplina de Biologia, com o intuito de sanar a dificuldade no aprendizado de disciplinas que possuem



conteúdos gráficos, como imagens, nesse caso especificamente no conteúdo de Biologia, o código genético.

No primeiro deles, denominado Recurso Didático I, foi desenvolvida a representação do processo de meiose, a partir de técnica de gravação a laser, sendo esta em baixo relevo. No entanto, ficou imperceptível, o que exigiu dos autores nova produção, com o intuito de potencializar o relevo do material. No Recurso Didático II, foi desenvolvida a estrutura do DNA, a partir de filetes em papel Bismark e fixados com hastes de forma a construir uma hélice. Contudo, esse recurso mostrou-se frágil, o que exigiu alterações. Ainda assim se manteve frágil. O Recurso Didático III, refere-se ao cromossomo, o qual foi produzido a partir do método de impressão 3D. (Brendler et al, 2014, p. 149).

Os três protótipos foram testados com a aluna. Quando testado o primeiro, a aluna correspondeu satisfatoriamente às perguntas relacionadas à compreensão do processo de meiose. Quanto ao segundo, ela se emocionou ao manusear o modelo 3D da cadeia de DNA, conseguiu entender a forma e relatou estar feliz em conhecê-la. No terceiro protótipo, quando manuseou o modelo 3D, percebeu que se tratava de um cromossomo e com este foi possível obter resultados satisfatórios quanto ao material, sua forma e tamanho (Brendler et al, 2014, p. 149-151).

A partir deste estudo, concluiu-se que a elaboração de recursos didáticos táteis no ensino do processo de meiose, DNAs e cromossomos, por meio da fabricação digital e sistemas Computer-Aided Design (CAD⁶) e Computer-Aided Manufacturing (CAM⁷), provaram que os produtos desenvolvidos a partir de preceitos do design centrado no usuário impactam, neste caso, ao público com deficiência, pois facilitam a compreensão dos conteúdos. Os recursos didáticos táteis auxiliam tanto ao aluno como ao professor, visto que servem como ferramenta para que o conhecimento venha a se tornar mais acessível para os alunos inclusos, e assim tornar-se efetiva a inclusão (BRENDLER et al, 2014, p.155).

⁶ CAD - "É uma tecnologia computadorizada com foco no desenho do produto e na documentação da fase de projeto, durante o processo de engenharia".

⁷ CAM - "A manufatura assistida por computador consiste no uso de um software para controlar ferramentas de máquinas e equipamento relacionado ao processo de fabricação. Não é tecnicamente considerado um sistema de programas de software de engenharia, mas sim voltado para as máquinas na fabricação. [...] Seu objetivo principal é criar um processo mais rápido de produção e componentes e ferramentas com dimensões mais precisas e consistência material. CAM é um processo assistido por computador subsequente ao CAD".



Dessa forma, é possível perceber o quanto as tecnologias dão condições para a garantia de maior acessibilidade aos estudantes com necessidades especiais, ou seja, o uso das TIC possibilita uma “senha de acesso” para o ingresso à nova realidade (Kenski, 2007, p.18). Os avanços nessa área são constantes e desafiadores para o contexto escolar, pois há necessidade de adaptação às novas mudanças, visto que a educação é um mecanismo de importante articulação entre poder, conhecimento e tecnologia (Kenski, 2007, p.18).

O acesso às tecnologias possibilita ao Instrutor-Mediador, responsável pela intermediação do aluno com surdocegueira, a avaliação dos recursos que venham a oferecer maior acessibilidade ao conhecimento acadêmico pelo aluno com surdocegueira. Nesse sentido, se a tecnologia assistiva⁸ for constatada como ineficaz, surgirá a necessidade de inserir um recurso que seja mais adequado, que venha a favorecer no processo de ensino/aprendizagem, a fim de realizar uma acomodação curricular satisfatória. No entanto, não compete apenas ao instrutor-mediador o uso de tecnologias, mas sim a todos os profissionais da educação, o qual devem estar conscientes de seu papel, nessa nova realidade, e buscar formas de intervenção que venham a agregar mais conhecimento e qualidade à aprendizagem do educando com surdocegueira. Entretanto, é evidente a necessidade de os professores buscarem formação para o uso de ferramentas tecnológicas no contexto escolar e assim favorecer o ensino e aprendizagem.

É preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras utilizações. Essas novas aprendizagens, quando colocadas em prática, reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos. Uma vez assimilada a informação sobre a inovação, nem a consideramos mais como tecnologia. Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimentos e habilidades e fazemos uso dela na medida de nossas possibilidades e necessidades. McLuhanm, o grande teórico da comunicação, já dizia, nos anos de 1970, que as tecnologias tornam-se invisíveis à medida que se tornam mais familiares (KENSKI, 2007, p. 44).

⁸ “É um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”.



No que se refere ao trabalho com estudantes com necessidades especiais, é importante que as TIC tenham como objetivo primordial a construção do processo mediático entre os docentes e os alunos, a fim de garantir a estes participação e interação de forma mais significativa, respeitando-os como sujeitos únicos em sua singularidade.

Frente a uma sociedade cada vez mais tecnológica, as instituições educacionais necessitam ajustar-se à nova realidade, de forma a se organizar quanto ao uso de tecnologias de acordo com o seu contexto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo contou com um processo de investigação baseado nos tipos de pesquisa bibliográfica, de campo, experimental. Como aporte teórico foram apresentadas reflexões sobre a inclusão de pessoas com surdocegueira e o uso das TIC. A pesquisa foi realizada no Ensino Médio de uma escola pública, localizada ao norte do Paraná, e procurou discutir a criação de um protótipo da *Vênus de Willendorf* para o ensino de Arte a uma aluna com necessidades especiais. O processo de pesquisa teve duração de 9 meses, pois contou com intervenção pedagógica de uma aluna com surdocegueira, por meio de um protótipo (material didático tátil) produzido e posteriormente entrevista com a aluna para verificação da eficácia deste material didático tátil produzido por meio de prototipagem rápida. Por fim foi realizada a análise dos resultados obtidos.

A intervenção pedagógica por meio do protótipo produzido (material didático tátil), contou com a participação de uma aluna com surdocegueira incluída no 3º ano do Ensino Médio. Esta intervenção foi proposta no último bimestre do ano, em fase de conclusão de curso. A entrevista com a aluna participante para verificação da eficácia deste material didático tátil, produzido por meio de prototipagem rápida, ocorreu somente após seis meses da conclusão do Ensino Médio pela aluna.

A participante da proposta foi uma aluna com surdocegueira, aqui denominada BKA. Ela tem 20 anos de idade, não possui percepção de luz em ambos os olhos, apresenta surdez severa profunda em ambas as orelhas, é considerada pessoa com surdocegueira congênita,



pois possui a deficiência desde o nascimento. A estudante apresenta perdas substanciais da visão e da audição, mas o cognitivo foi preservado e responde significativamente ao ensino acadêmico, exigindo assim atendimento que venha ao encontro de sua singularidade e contribua para sua aprendizagem. Os sistemas alternativos de comunicação utilizados pela aluna são: Sistema *Braille* e Fala Ampliada⁹. Sistema *Braille* devido à necessidade de escrita e leitura adaptada, e Fala Ampliada por apresentar resíduo auditivo, pelo qual a mesma é capaz de ouvir por meio de fala próximo ao seu ouvido e à distância por meio de aparelho de amplificação sonora.

Nas aulas de Arte dessa escola, o professor, ao trabalhar o conteúdo “Origens das artes visuais – imagens tridimensionais da pré-história”, percebeu que a aluna BKA não teria como participar das discussões uma vez que, sem a visão, não teria como interagir com os demais colegas e professor. Pelo fato de este professor possuir uma impressora de prototipagem rápida e apresentar conhecimentos sobre tecnologia, ele produziu a obra de arte *Vênus de Willendorf*, escultura disposta no livro de arte como conteúdo acadêmico. Ao perceber que seria um recurso eficiente para a aprendizagem da aluna BKA, decidiu proporcionar um momento para que a mesma pudesse conhecer a escultura, conhecer suas formas e seu significado. Então com a ajuda da instrutora-mediadora este momento foi oportunizado à aluna.

A impressora utilizada para produzir a escultura foi o modelo 3D *Machine* (Figura 1), cujo modelo de imagem selecionado foi *Venus of Willendorf Ornament by Zydac*, baixado do site *Thingiverse* (Figura 2). Nesse site, há diversos modelos gratuitos desde próteses até obras de arte de todos os tipos e vários objetos com função educacional em todas as áreas. O material utilizado para impressão foi o Políácido Láctico (PLA), biodegradável, feito à base de amido.

⁹ FALA AMPLIADA - É a recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da criança surdocega, de aparelho de amplificação sonora (AASI). No caso do uso do AASI, é fundamental que o interlocutor se coloque a uma distância adequada, de acordo com a perda auditiva da criança surdocega, e do lado em que apresente melhores condições de percepção do som (resíduo auditivo).

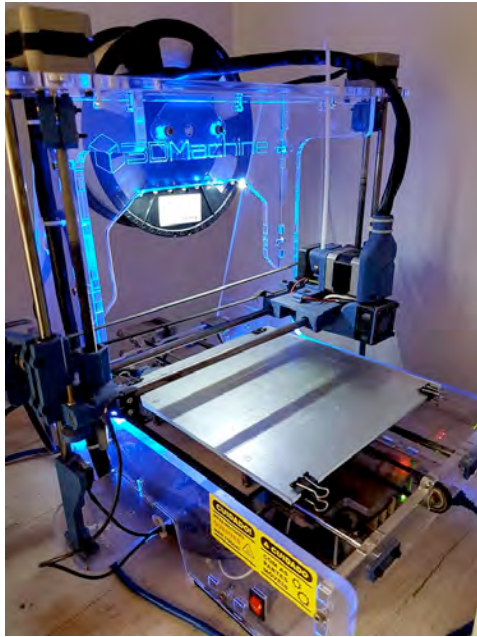


Figura 1: Impressora 3D Machine

Fonte: Autoria própria.

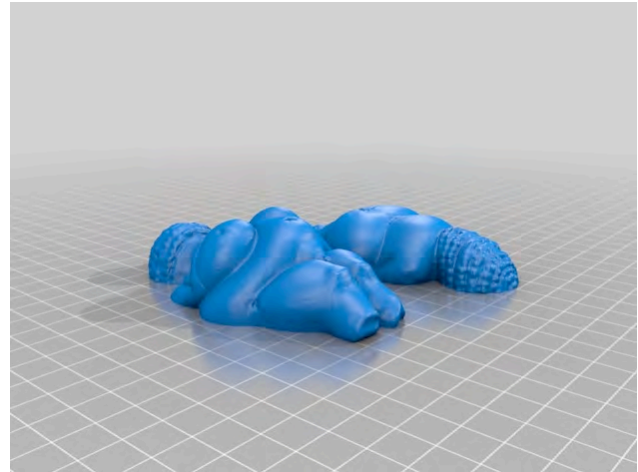


Figura 2: Modelo do protótipo Vênus de Willendorf.

Fonte: Site Thingiverse

O protótipo de Vênus de *Willendorf* possuía características reais da estatueta: vulva, seios e barriga volumosos, de onde se infere a forte relação com o conceito de fertilidade; braços frágeis, quase imperceptíveis, descansados sobre os seios; cabeça com couro cabeludo semelhante a tranças, que pode ser um penteado ou vários pontos de olhos. A escultura possivelmente foi criada para ser considerada um talismã devido à ausência dos pés. No entanto o tamanho do protótipo elaborado não obedeceu ao padrão (Figura 3), visto que a medida real da estatueta é de 11,1 cm.

Vênus de Willendorf (Figura 4) foi a primeira escultura encontrada. “É uma escultura bem primitiva, ou seja, sem muitos acabamentos. Diz a história que, provavelmente os seios fartos da Vênus é um fetiche de fertilidade, que simboliza abundância” (PACHECO, 2017, p.01).



Figura 3: Vênus de Willendorf protótipo

Fonte: Autoria própria



Figura 4: Vênus de Willendorf original

Fonte: Site Wikipedia.

A mediação por meio do uso do protótipo da escultura foi realizada pela instrutora-mediadora, também autora deste artigo, fora do ambiente de sala de aula por motivo de instabilidade emocional temporária da aluna.

A entrevista com a aluna foi realizada seis meses após a mediação com recurso didático tátil, por meio de um questionário semiestruturado, organizado em oito questões. A própria instrutora-mediadora realizou a entrevista presencial, e neste momento foi possível verificar a satisfação da aluna em falar sobre a mediação com o protótipo.

As questões abordadas na entrevista, a fim de obter a percepção quanto à mediação por meio do protótipo, foram as seguintes:

Questão 1: Fale sobre sua vivência no Ensino Regular, considerando o que pensa ser fundamental para que o aluno com surdocegueira realmente compreenda o que está sendo ensinado.



Questão 2: Há lembrança da aula na qual foi realizada a mediação com o protótipo? Qual era esse recurso?

Questão 3: O que você aprendeu durante essa aula?

Questão 4: O tamanho do recurso didático tátil era adequado?

Questão 5: Você conseguiu identificar os elementos que constituíam a estatueta?

Questão 6: O material apresentava textura agradável?

Questão 7: Você pensa ser necessário modificar algo no recurso didático tátil?

Questão 8: O recurso auxiliou na compreensão do conteúdo?

4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção mostraremos os resultados da análise das percepções da aluna sobre seu contato com a escultura *Vênus de Willendorf*, sobre esse recurso didático tátil desenvolvido na impressora 3D e também sobre a percepção da instrutora-mediadora nesse processo.

4.1 PERCEPÇÃO DA ALUNA SOBRE O USO DO PROTÓTIPO

Sobre a vivência da estudante no Ensino Regular (Q1), BKA pensa ser fundamental a utilização de recursos táteis, pois permitem maior compreensão dos conteúdos e proporciona melhor acompanhamento das aulas e participação. Muitos desses recursos colaboram para a aprendizagem, tais como: cola em alto relevo, desenhador (tecnologia assistiva para fazer desenhos em alto relevo) e outros recursos necessários para texturização.

Questionada quanto a lembrança do protótipo apresentado (Q2 e Q3), forneceu as seguintes respostas:

(...) Vênus de Willendorf representava o símbolo da fertilidade que dava sorte para as mulheres que queriam ter filhos. Ela era bem gorda, de braços bem finos.



Como mostram os excertos acima, a aluna lembrou-se do nome da estatueta e o que ela significava, ou seja, ela verbalizou o que percebera. Uma vez que por meio da cognição tátil houve assimilação de informação.

Esse contato com a obra pela aluna, foi importante, pois serviu como base para a sequência de atividades referentes ao conteúdo, dentre elas a interpretação de um texto sobre a *Vênus de Willendorf*, disponibilizado à aluna em questão pelo Sistema *Braille*. Esse sistema de comunicação proporciona ao indivíduo com surdocegueira a possibilidade de leitura e escrita tátil, o que vem a lhe proporcionar conexão com o mundo, pois, com a perda de audição e visão, acaba por receber as informações fragmentadas. O sistema *Braille* possibilita ao aluno maior precisão nas informações recebidas, o que contribui para sua comunicação.

Ao ser questionada se o tamanho e a textura do recurso didático tátil foram adequados para mediação (Q4), se foi possível identificar todos os elementos da estatueta (Q5) e em relação a textura do material (Q6), ela relatou que foi possível identificar todos os detalhes da estatueta e que a textura do recurso era agradável ao manuseio. Quando questionada o recurso necessitava de alteração (Q7), BKA respondeu que “não mudaria nada” pois “estava ótimo”.

Ao ser indagada se o recurso produzido por prototipagem auxiliou na compreensão do conteúdo (Q8), BKA respondeu “com certeza”. Essa afirmação pôde ser confirmada com o fato de a entrevista ter sido realizada seis meses após a mediação com o protótipo, tendo a aluna lembrado claramente do conteúdo ministrado. O que confirma que a memória operacional tátil atuou na capacidade de preservar a aprendizagem.

Dessa forma é possível compreender que as pessoas com surdocegueira acessam o mundo por meio da memória operacional tátil, o que exige a disponibilização de recursos didáticos táteis com maior precisão em suas formas e texturas para que ocorra intervenção pedagógica com maior eficiência.

4.2 AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE PELA INSTRUTORA-MEDIADORA

A mediação com recursos didáticos táteis é fundamental para maior compreensão do objeto por parte do educando, no entanto, como afirma a instrutora-mediadora, não há muitos recursos disponíveis para utilização, pois, na sua maioria, devem ser confeccionados



manualmente, tornando-se moroso o processo, além disso não oferece precisão nas formas e texturas.

Sempre que possível, durante a mediação nas aulas do Ensino Médio, foram oferecidos à aluna materiais táteis para ampliar sua compreensão e, em dado momento, houve interesse e iniciativa por parte do professor de Arte em disponibilizar um recurso didático tátil, pois ele tinha facilidade para lidar com novos recursos tecnológicos e este possuía a impressora 3D de prototipagem rápida.

A mediação por meio de prototipagem rápida foi eficaz e surpreendente, pois a aluna pôde observar detalhes da estatueta, os quais nem mesmo a instrutora-mediadora havia notado. Como o fato de a estatueta apresentar os braços descansando sobre os seios, somente após a consideração da aluna, foi possível para a instrutora perceber que realmente a estatueta estava disposta dessa forma. Ficou, assim, evidente a importância de oportunizar recursos didáticos táteis aos alunos com surdocegueira. A precisão da prototipagem permitiu à aluna perceber realmente as formas em seu estado original, sem risco de interferência.

O trabalho desenvolvido com a prototipagem para o aprendizado de um conteúdo da disciplina de Arte foi um momento significativo para aluna, no entanto, mesmo perante a necessidade do uso de recursos didáticos táteis, estes não são oferecidos com frequência pelos professores.

Vale ressaltar ainda que a escultura da *Vênus de Willendorf* ofereceu à aluna riqueza de detalhes e proporcionou-lhe acesso ao conhecimento e à aprendizagem concreta, uma vez que ela possui a necessidade de obter informações até onde seus dedos podem alcançar.

A autonomia em explorar e perceber características da estatueta por si mesma proporcionou um momento de muita satisfação, um momento ímpar vivenciado por ela e, ao mesmo tempo, um disparador para que demonstrasse maior interesse em saber mais sobre o conteúdo. O protótipo permitiu à BKA perceber com precisão as formas do objeto, seu significado e sua relação com o universo a sua volta.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso do protótipo da *Vênus de Winllendorf* realizada com BKA mostrou na prática o que preconiza a teoria sobre inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular. Ou seja, possibilitou à aluna momento ímpar na recepção de informações visuais, visto que não se dá como prática comum no contexto escolar, principalmente quanto à precisão das informações disponibilizadas por meio do recurso didático tátil desenvolvido a partir de impressão 3D.

Os resultados deste estudo mostraram o quanto os recursos táteis disponibilizados aos alunos com surdocegueira apresentam-se com grande potencial na intervenção. Foi surpreendente o resultado da pesquisa, visto que, mesmo após um longo período distante do conteúdo aprendido, o conhecimento ainda estava latente na memória da aluna.

O processo de pesquisa, foi um momento de grande aprendizagem, principalmente porque uma das pesquisadoras atuou como instrutora-mediadora, acompanhando a aluna durante dois anos no Ensino Médio e tendo realizado a intervenção descrita neste artigo.

Algo que deve ser levado em consideração nesta pesquisa é o fato de ficar evidente a satisfação e a alegria da aluna em receber um recurso didático tátil. Foi muito interessante e motivador observar a sua capacidade de percepção; o acesso aos detalhes nas formas do objeto; a motivação da estudante em saber mais sobre a obra de arte e, por fim, a prova de que o conhecimento havia sido acomodado, ou seja, pôde ser verificado após seis meses de distância da intervenção.

Deixamos como sugestão o trabalho com recursos didáticos táteis por meio de prototipagem rápida, visto que foi considerado válido e desejamos que seja consolidado nas instituições escolares por meio de incentivo do governo, a fim de proporcionar aos educandos com surdocegueira acesso a protótipos ricos em detalhes, o que permite-lhes compreender informações de forma mais precisa.

É preciso lembrar ainda que não somente o aluno com surdocegueira necessita de recurso didático tátil, mas todos os educandos, visto que, por meio de intervenção e mediação



com recursos didáticos táteis, seria possível obter maior rendimento escolar, viabilizando maior compreensão do conteúdo por todos, havendo assim promoção da equidade.

6 REFERÊNCIAS

AHIMSA. **Código de Ética do Intérprete.** 2003. Disponível em:<<http://www.ahimsa.org.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BRENDLER, Clariana Fischer et al. Recursos Didáticos Táteis para auxiliar a aprendizagem de deficientes visuais. **Educação Gráfica**, 2014. Disponível em:<<http://bit.ly/2sorbY1>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.**1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DOU, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL.Ministério da Educação.**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>>. Acesso em: 15 set.2017.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial.** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP – 2006.

BRASIL. **Política Nacional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FREDA, Perla; BOZZANO, Hugo B.; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em interação.**Volume único. Ensino Médio. 1. ed. – São Paulo: IBEDP, 2013.

GORNI, Antonio Augusto. **Introdução à prototipagem rápida e seus processos.** 2001.Dispnível em:<<http://www.gorni.eng.br/protrap.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.



GRUPO BRASIL. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores.** São Paulo: Ciclo Press Gráfica & Fotolito, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Resenha da Educação e Tecnologias - O novo ritmo da informação.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Descobrimo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar.** 2011. 240f. Tese (doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial.** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP – 2006.

MILES, Barbara. **Perspectiva general sobre la sordo-ceguera.** Monmouth: DB-LINK; 1995. [citado 2008 Set 20]. Disponível em: <http://www.dblink.org/pdf/over-span.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MORAES, C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NICHOLAS, Jude. **Do tato ativo à comunicação tátil: o que a cognição tátil tem a ver com isso?** Tradução Roberto Alexandre Machado Albornoz. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

PACHECO, Thais. **Arte Rupestre – Conceito, tema, característica e obras.** 2017. Disponível em: <http://vidadeprofessor.pro.br/arte-rupestre>. Acesso em: 29 mai. 2017.

THINGIVERSE, **Ornamento de Venus** Disponível em: [Willendorfhttps://www.thingiverse.com/thing:194487](https://www.thingiverse.com/thing:194487). Acesso em: 22. Maio.2017.

UNESCO. **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.** Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

WIKIPEDIA, **Vénus de Willendorf** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_de_Willendorf Acesso em: 28.mai, 2017.

*Recebido em 31 de maio de 2017
Aprovado em 08 de fevereiro de 2018*



Entrevista com Adriana Magro: O ensino da arte e os espaços de saúde mental

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814022018174>

Julia Rocha – Universidade Federal do Espírito Santo
juliarochapinto@gmail.com

Adriana Magro é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista e Licenciada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora na Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvendo pesquisa em processos de arte e visualidades, pensando em arte e espaços expositivos e arte e saúde. Desde tutora do Programa de Educação Tutorial - PET Licenciaturas/UFES.

1. Professora, gostaria de começar conhecendo sua trajetória profissional, compreendendo sobretudo o percurso acadêmico e de trabalho que foi desenvolvido em torno da questão que mobiliza esta entrevista, a relação entre o ensino da arte e os espaços extra escolares.

AM: Minha formação é intensa e muito diversa, porque mais jovem a gente sempre trabalha muito. Então, em todos os turnos do dia eu trabalhava, manhã, tarde e noite. E uma das interfaces dessa natureza de trabalho foi em uma ONG no Paraná, que trabalhava com sete públicos diferentes. E públicos com especificidades muito particulares, como os Movimentos Sem Terra, ou meninos e meninas em situação de rua, enfim esta natureza de público. E isso acabou me aproximando dessa natureza de público, desses excluídos sociais, marginalizados sociais. Então a minha formação passou pelo trabalho na escola, pela educação formal em grande parte, sempre, mas também pela educação não formal, por esse movimento da sociedade, dos grupos. Esse movimento, eu diria, mais vivo, porque ele não obedece a nenhuma coerção. Ele não obedece à coerção de tempo, de aprendizagem, de local, de promoção de série ou de frequência, enfim, as coerções que o sujeito vive nesse sentido são da própria vida, e não da instituição, não do



processo educativo. Então é muito desafiador. Em alguma instância, eu me pergunto em que medida o trabalho de educação em arte em espaços não escolares não se torna também uma opção política. Na minha leitura seria sim possível uma atitude política não formal dentro da formalidade, dentro da escola regular, por exemplo. É preciso querer subverter, de dentro para fora, os movimentos educativos. E não apenas olhar para eles e obedecer àquelas coerções, àquelas regras. Por fim são regras necessárias, não estou discutindo isso, mas como você vai vivenciar estas regras? Que natureza de experiência você vai estabelecer com seu educando dentro daquelas regras? Em grande parte me parece que o professor, o educador, precisa fazer uma opção política e é nessa hora que as coisas se fundem, que as coisas se movimentam, porque está no sujeito, está na prática educativa do sujeito.

2. Como professora da Universidade Federal do Espírito Santo você atua hoje como professora na disciplina Arte na educação não escolar. Primeiramente, gostaria de compreender quais são as perspectivas de trabalho que são desenvolvidas nesta disciplina e que papel ela assume diante da formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UFES.

AM: Essa disciplina é muito desafiadora, porque se pensarmos nos processos de mediação, de educação no tripé que abrigam a disciplina - que são arte e saúde, arte e comunidade e arte e espaços educativos - porque ela lança o aluno, o graduando, para um mundo do qual se exige mais, se espera mais do aluno. Ninguém vai a uma galeria ou a um museu de Arte com a mesma experiência de um museu de História. Em um museu de História nota-se com mais frequência um desejo de aprendizado e uma manifestação de aprendizado. Diferente de um museu de arte, que com suas regras de conduta, seu silêncio, e o seu cuidado com as obras, acaba em algum momento retraindo a natureza de aprendizado, como se não fosse possível aprender ali, como se fosse um espaço só da apreciação. E não é bem assim. Então, se a gente pensa uma das bases que compõe o tripé, que seria arte e espaços expositivos, nós, como formadores de professores, lançamos este graduando para este lugar, para esta natureza de experiência, onde ele tem que pensar como vai lidar com este tipo de público, com esse sujeito que não quer ser seu aluno, ele não está ali para ser o seu aluno. Na maior parte das vezes o



espectador inclusive nem quer aquela figura do mediador ali perto dele. E como você vai lidar com isso? Afinal de contas, qual é o seu papel ali? O graduando não está invisível no espaço, mas qual é a natureza de consciência dele para pensar naquela residência educativa que ele está fazendo ali, com aquelas obras? Sem dúvida nenhuma ela é o maior impactado ali, ele é o maior espectador daquela obra. E em vários momentos eu tenho essa natureza de relato, do aluno que começa o estágio muito empolgado, no entanto muito inseguro, e quando ele termina o estágio ele está seguro, está tranquilo com os processos educativos, ele se sente apto a trabalhar naquele lugar e receber um determinado público.

Outro movimento que é feito na disciplina é o movimento arte e saúde. Especificamente eu trabalho com saúde mental nessa disciplina, e a ideia é discutir um pouco dos conceitos de arte bruta¹, sua origem e como ele se desenvolve ao longo dos anos e criar um espaço de escuta. Arte e saúde é um espaço de escuta, um espaço de produção em arte e não um espaço ligado aos sistemas de significação. Ele é muito mais ligado à escuta e à produção. E quem tem que dar um significado ou não àquele objeto é o próprio usuário daquele serviço de saúde mental, e não o terapeuta ou a equipe do apoio terapêutico. Então em arte e saúde, quando meu aluno vai para os espaços, para os hospitais, ele não sabe exatamente o que vai encontrar. Até bem pouco tempo, a saúde mental no Brasil era um tabu que não se discutia. Como em alguns momentos a gente fala do holocausto brasileiro, em referência ao livro de mesmo título, que conta a história de um determinado sanatório em Barbacena, a gente não tem noção do que vai encontrar ali. Quem são estes sujeitos? Como eles vivem? E a questão não é descobrir quem são eles, como ou o que eles vivem, a questão é estabelecer um lugar para este sujeito no mundo. É construir pela escuta um lugar para ele. Há o estabelecimento de um espaço que é dele. Tanto a autoescuta, quanto a escuta desse aluno, desse sujeito da graduação, que vai vivenciar uma experiência ali. De um modo geral é aí que habitam as experiências mais profícuas do estágio, quando a gente rompe com todas as formalidades. São pessoas de diferentes modos, com diferentes

¹ Conceito cunhado por Jean Dubuffet em 1945 para designar a produção livre dos estilos oficiais.



diagnósticos e diferentes manifestações desses diagnósticos. Quando a gente se envolve com o nosso próprio trabalho é que conseguimos a adesão deles, e não o contrário, não pela estratégia de convencimento, “Vem aqui, vamos fazer uma coisa bem legal”, não. Basta sentar e começar a desenhar alguma coisa, produzir, rabiscar, pintar ou organizar o material que os sujeitos vão se aproximando, vão se aglomerando, construindo o seu lugar, estabelecendo uma relação com aquele aluno. E os graduandos têm a seguinte orientação: seja um sujeito objetivo, construa relações objetivas, fale pouco, mas quando falar, fale objetivamente, deixa que o sujeito da ação se escute mais. É no processo de escuta que ele vai estabelecer as relações dele, com ele mesmo, com o mundo, com a trajetória de vida, com os desejos, angústias, enfim, com tudo isso que todo mundo tem, mas que nem sempre se desenvolve de uma maneira simples. Para algumas pessoas se rompe um limite da angústia e vão para a patologia, para as psicoses. E é aí que a gente entra, no espaço de arte e saúde.

3. Pensando especificamente nesta perspectiva do ensino da arte realizado em espaços de saúde, que potenciais existem para a formação dos professores de artes? Este é um campo de trabalho possível para os estudantes?

AM: Desde a luta antimanicomial, no início dos anos 2000, nós temos o fim dos manicômios, com os processos de internação de longa duração, como esses que conhecemos, como o Engenho de Dentro, aqui no Espírito Santo, o antigo Adalto Botelho, enfim, hospitais psiquiátricos com estas interações de 20, 30, 40, até 50 anos. Ou seja, o sujeito vivia ali dentro. Com o processo da luta antimanicomial, temos um percurso inverso, de tentar estabelecer para o sujeito que está internado um retorno a sua vida de antes, a sua família, sua rotina de antes do hospital. Então temos, aqui no Espírito Santo, muitas residências psiquiátricas e muitos CAPS, Centros de Atendimento Psicossocial. Estas internações de longa duração foram avaliadas e alguns dos usuários frequentam estes CAPS no que podemos chamar de internação-dia, em que ele participa o dia inteiro de ações no Centro e ao fim do dia retorna para casa. Nessa rotina nós temos grupos diferentes a cada dia, porque nem todos frequentam o CAPS em todos os dias da semana. Depende do nível de necessidade de cada um no grupo. Aliado a isso, temos as residências psiquiátricas,



que são estes espaços de saúde mental cujos sujeitos que participaram de um longo processo de internação não têm mais condições de ir para suas casas, ou porque suas famílias não têm condições de receber ou simplesmente porque eles não têm mais famílias, não têm mais vínculo. Enfim, por situações adversas este sujeito ainda vive num internação, mas aí numa residência, com menos pacientes, em torno de 8 ou 10, com um monitoramento de enfermeiros e psicólogos diário. E normalmente o sujeito que está na residência psiquiátrica não tem muita autonomia, mas é mais dependente. Ele dificilmente sairia, pegaria um ônibus para buscar a família em determinado lugar, ainda que próximo do local que ele faz o acompanhamento terapêutico. Então, pensando nesse contexto, cada vez mais cresce a demanda de um profissional da área de Artes nestes espaços de saúde mental, pelo processo de humanização dos tratamentos acaba se impondo a necessidade desse profissional da área de Artes, que vai estabelecer essa escuta e proporcionar uma outra linguagem para este sujeito se comunicar. Frederic Pierce fala que os sentimentos não são impulsos isolados, eles manifestam coisas que não poderiam ser de outro jeito. Então por isso eles precisam ser desenvolvidos, de algum modo. A manifestação da arte não é um impulso isolado no vazio, muitas vezes é o modo como aquele sujeito consegue estabelecer uma comunicação, ele e o mundo. Isso é muito importante. Esses alunos vão para estes estágios e a maior parte deles volta muito apaixonado, porque na saúde mental o retorno é rápido e é muito prazeroso. Os relatos que eu tenho é de que os alunos se sentem “úteis” quando estão nestes espaços de saúde mental, eles sentem que o trabalho deles reverbera, não fica num vazio, num cumprimento de um protocolo, numa prática esvaziada de sentido ou de obrigatoriedade. É exatamente o contrário, é onde toca, onde afeta, onde sente.

4. E de que maneira os processos artísticos e educativos são realizados durante a disciplina? Que perspectiva metodológica e/ou relacional é realizada?

AM: Então, há uma inauguração de um processo metodológico que foge um pouco às perspectivas mais usuais. Quando pensamos em uma abordagem metodológica na saúde mental, por exemplo, e esse ano estou dentro do Hospital de custódia



também, o que traz não só a especificidade da saúde mental, mas também da criminologia desse sujeito, ele está ali porque cometeu um crime, quando a gente pensa essa especificidade a gente entra em *stand by*. Nos perguntamos “Onde eu estou e o que eu vou fazer aqui?”. Eu nunca consigo reproduzir um programa-tipo, porque se por um lado eu penso nas metodologias clássicas, eu não tenho um grupo clássico, eu não tenho nem um público homogêneo. Então a minha expectativa como professora é sempre pensar junto com Lauro de Oliveira Lima, quando ele fala “Voltemos a natureza e estaremos em boa companhia”, em pensar nos processos de síncrese, análise e síntese. Quando a gente pensa nos processos de síncrese, da euforia, do desejo, da alegria, do prazer, eu estabeleço um envolvimento do sujeito, estabeleço uma vontade dele de estar ali. E quem me dá esse retorno da vontade é ele mesmo, é ele que tem que estabelecer essa síncrese, esse movimento de euforia. Eu posso pensar em um tema, um assunto para o meu estágio, mas quem vai me dar esse retorno vivaz é o próprio sujeito que participa da ação. O segundo momento, na minha leitura, é o momento mais fácil, que é o momento de reflexão, de escuta. Na hora que a síncrese, que é a euforia, se assenta é que se estabelece um momento de calma e de trabalho. Aí vem a terceira etapa, que é a síntese, que é quando nos perguntamos “Afinal de contas, o que foi que eu aprendi? Em que isso me ajuda? O que isso aqui me traz, colabora com meu processo?”. Eu nunca tenho um absoluto estabelecido, porque eu dependo da resposta do grupo. Às vezes eu me surpreendo com um grupo de esquizofrênicos, por exemplo, que muito acometidos pela doença e pelo uso da medicação tem baixíssima mobilidade, mas a euforia deles vêm da música de fundo, que está tocando ali. Eu preciso ter a minha escuta sensível para perceber onde que eu posso chegar com esse sujeito. Então se é pela música, por que não fazê-la aparecer no processo educativo? Não é um trabalho muito simples, porque exige esse cuidado, esse olhar, uma atenção. Mas eu poderia dizer, grosseiramente, que compreende estas três etapas: síncrese, análise e síntese. E é incrível como que esse processo metodológico se estabelece também para o aluno. O aluno cria para ele também esse movimento. E quando ele me apresenta o estágio, o resultado final da prática, ele tem uma síntese do aprendizado dele, consegue identificar de fato o que ele aprendeu. Isso para mim é muito gratificante.



5. Dentro dos espaços onde os estudantes desenvolvem suas experiências de estágio existe alguma prática sistematizada de aproximação com a Arte?

AM: Bem, pensando os espaços comunitários sim, sempre tem. Acho que a Livia Marques de Carvalho nos ajuda a pensar nesse momento, porque no livro dela [O ensino de artes em ONGs, 2008], chegamos a pensar, em alguns momentos, que a arte, de alguma maneira, vai ser a salvadora de todos os conflitos sociais, de todos os problemas, das desigualdades, enfim. Na missão das ONGs, de um modo geral, a Arte ocupa um espaço muito grande. Ocupa um espaço determinante. Então isso a gente encontra. Agora nos espaços da saúde mental nós temos diferentes naturezas de manifestação de Arte. Uma delas é chamada “geração de renda”, que é um fazer mais ligado a uma prática fabril de construir algo vendável, que retorne como lucro. Mas não fica só nisso. Nos CAPS que eu atuo aqui em Vitória tem um profissional da área de Artes que é concursado. Em especial em um dos CAPS tem uma profissional que é artista plástica e que trabalha na perspectiva da Arte com os sujeitos que frequentam este espaço. E é claro, o viés mais comum que aparece no trabalho da saúde mental é a perspectiva da arte terapia.

6. Estas práticas educativas realizadas se aproximam do trabalho que os estudantes desenvolvem? Por que?

AM: De modo geral, as propostas dos alunos nestes espaços sempre são diferentes daquelas que já estão estabelecidas. O aluno da graduação, em especial este que vai para a saúde mental, vai para acertar, vai para construir uma prática significativa. Ele não vai para cumprir um protocolo. É mais fácil cumprir protocolo em outro espaço, sem ter que enfrentar um transtorno esquizofrênico ou um transtorno neurodegenerativo. O estágio nesse momento é para criar uma relação realmente significativa, para ele e para os usuários daquele espaço. Quando ele chega lá ele sempre tem um plano. E esse plano, de um modo geral, obedece a essa metodologia citada anteriormente, que envolve começar no desenvolvimento de relações, no estabelecimento dos afetos para depois sentar e construir uma determinada prática. Mas o que queria dizer é que o aluno leva uma coisa pensando



a falta. O que já tem lá? Então o que não tem? Onde eu posso contribuir? No momento que eles iniciam, no momento cartográfico, de estabelecer as relações e primeiros contatos, de perceber o que tem e o que não tem, como se estabelecem ou não as relações, ali eu peço para ter um olhar para a falta, para o que fere. Onde está a ferida ali? O que seria interessante ter e não tem? Então de um modo geral eles levam uma prática pensando nisso. Um grupo muito apático, por exemplo, possivelmente terá alguma sensibilização com movimento, com consciência corporal, com dança. Sempre tem esse momento inicial. Depois o trabalho se configura pela performance, pelo vídeo, até pelas fotografias conceituais hoje a gente já constrói essa prática. Por isso que de certa maneira é sempre uma coisa nova, algo que não tinha ali. E qual é o hiato, onde habita essa diferença? É nessa diferença que a gente atua.

7. Então existem diferentes perspectivas para pensar estes conceitos? No que a arte terapia se difere do ensino da arte realizado em espaços de saúde?

A arte terapia é uma prática comum no Brasil e em diversos países pensando uma proposição de tratamento, uma perspectiva de tratamento deste sujeito com algum transtorno mental ou neurodegenerativo. A arte terapia se estabelece muito por um viés da psicologia analítica, pela psicologia Jungiana. Então as coisas estão muito conectadas a um inconsciente coletivo, a uma manifestação coletiva que nem sempre está assim tão acessível a nós. Notamos em vários espaços que o trabalho que Jung fez certamente é um trabalho riquíssimo, um trabalho que merece o seu cuidado, mas que está sendo comumente negligenciado, sendo transformado em uma receita, digamos assim, em um padrão formal estabelecido, como se todo mundo tivesse que passar por aquele mesmo processo. Então são sempre as mandalas, são sempre as tentativas de ver além do que o desenho ou a pintura do sujeito de fato tem. Como se a Arte fosse para ser desvelada. O trabalho que eu proponho fazer, que é do ensino da arte na saúde, não passa por aí. Passa muito mais, sim, pela psicanálise, pela perspectiva Lacaniana do estabelecimento de escuta como um lugar no mundo, como um sujeito que se escuta e que se instaura no mundo. Então é muito mais um processo dele com ele, e nós estamos ali muito na perspectiva do mediador, problematizador, apenas. O processo não é nosso, é



dele. E como ele vai agir diante desse processo é uma questão a ser trabalhada conjuntamente. Não há ali uma perspectiva ou um desejo de resolver, de deixar um diagnóstico, de estabelecer um plano terapêutico. Há ali apenas a manifestação de um sujeito, que está procurando o seu lugar, está tateando as possibilidades das relações, inclusive dele com ele mesmo, dele com os outros, dele com o mundo, dele com aquele espaço que ele habita praticamente todos os dias e perceber qual é o limite disso. Qual é o limite, então, das relações? É uma tessitura mais tênue, uma tessitura que permite dois universos infinitos, que é o interno, do próprio sujeito, e o externo, que é o da sociedade.

8. Então, pelo que foi possível entender, há diferentes entendimentos da relação entre os sujeitos nestas duas perspectivas. A partir da sua experiência desenvolvendo processos contínuos de formação de professores junto a estes sujeitos, acredita que há também um entendimento diferente em relação à Arte também?

AM: O entendimento de Arte também acaba sendo subvertido, sim. Porque se por um lado temos os processos de arte terapia que se ocupam em desvelar os sentimentos ocultos das produções, o outro não se ocupa disso. O outro se ocupa da recorrência daqueles símbolos que aparecem ali. É pela recorrência dos elementos que a gente vai se preocupar com aquele elemento de fato, que vai se estabelecer um movimento de preocupação. Ou não, é simplesmente o mesmo processo do sujeito. É claro que quando a gente encontra o mesmo sujeito com o mesmo grafismo, a mesma intencionalidade gráfica sendo repetida insistentemente durante dias, semanas e meses isso nos chama atenção, mas isso vai focar o nosso olhar para a forma como este sujeito quer ser ouvido. Mas não se quer com isso negar os processos de experimentação, os processos de tentativa, de linguagem. O que de fato precisamos é de uma leitura, como o Vygotsky falava, uma leitura móvel frequente. Que é o modo como vai maturando aquilo que você está aprendendo. Você vai se enfrentando com aquela produção todos os dias, você tem aquele movimento de ir para ateliê, preparar seu material, pintar sua tela, fazer seu desenho, fazer sua gravura, e você vai aprimorando o seu pensamento, estabelecendo as relações mais profundas do seu próprio pensamento.



9. E pensando propriamente nos estágios, existe alguma prática educativa que é realizada continuamente nestes espaços? Como se dá a relação dos estudantes dentro dos espaços-campo? Por quem os estagiários são acompanhados e supervisionados?

AM: Isso não é difícil porque se na escola nós temos o profissional habilitado para estar lá, nos espaços de saúde mental nós tendemos a ter os parceiros multidisciplinares. Então, todos os espaços de saúde mental hoje afirmam a importância da arte. E mesmo aquele espaço que não têm o artista plástico que pode acompanhar, porque aí o diálogo é mais fácil, mais direto, temos o sujeito sensível à Arte. Então temos, de um modo geral, ou o psicólogo, ou o assistente social. É muito interessante como esse processo educativo abrange também outros sujeitos. Porque eu ouço depoimentos do tipo “Eu fui viajar e visitei Inhotim. Porque eu precisava conhecer o “Desvio para o vermelho” [Cildo Meireles, 1967 - 1984], eu precisava me munir dessa informação para conseguir nutrir a formação com determinado sujeito que acompanho”. O psicólogo tem essa formação muito multidisciplinar. É claro que eu faço a formação com os estudantes e supervisiono, mas não estou todos os dias da atuação no campo de estágio. Quem me traz esse feedback é o psicólogo.

10. Para finalizar, no âmbito da formação de professores, quais as principais contribuições que você considera que esta possibilidade de estágio no âmbito da relação entre arte e saúde perfaz à formação dos licenciandos em Artes Visuais?

AM: Eu costumo dizer que na formação de professores nós não conseguimos ensinar compromisso. Podemos ensinar muitas coisas, metodologias, didáticas, muito na ordem do como ensinar. Mas na ordem do como aprender não conseguimos ensinar. Passa ao largo da nossa experiência. A gente nem se pergunta “Como que eu aprendo?”. E nesses espaços de arte e saúde, se eu não tiver esse sujeito sensível ao modo como ele aprende, ele não consegue desenvolver escuta. Se ele não tem escuta, ele não consegue estabelecer um processo educativo que atinja o público ali envolvido. Então, sintetizando, este aluno



que vai para a saúde mental traz a esfera do compromisso. Ele afirma o modo como ele se sente imbricado, envolvido, comprometido com aquele processo, com aquela educação. Isso é muito gratificante, porque embora a gente não consiga ensinar, aquele espaço e aquela situação dão conta para a gente.