

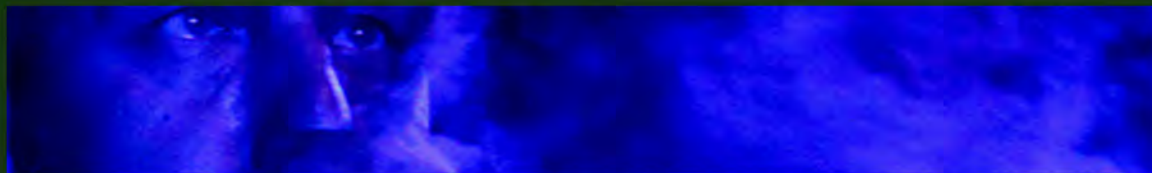
REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 16, Nº 1, Jan./Mar. 2020

ISSN 1984-3178



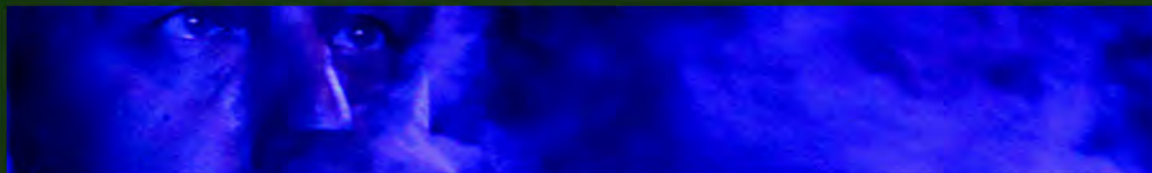


EDITORIAL V.16 Nº1

Mantendo o compromisso com as publicações trimestrais, a Revista Educação, Artes e Inclusão apresenta a sua **primeira edição de 2020, v.16 nº1**, que conta com **10 artigos acadêmicos, 1 relato de experiência e 1 entrevista**. Ressaltamos que em mais uma edição, destaca-se a profusão de trabalhos relacionados a temática da inclusão e educação inclusiva, tantos nos artigos, quanto no relato e entrevista. Alegra-nos continuamente ter nosso período reconhecido como espaço para divulgação das reflexões pertinentes ao tema da inclusão e constituir-nos enquanto repositório para pesquisas sobre esta temática.

A primeira parte desta edição conta com três artigos relacionados ao tema da arte, educação artística e cultura visual. O primeiro artigo, intitulado “**Narrativas de investigação e formação em educação artística no ensino superior: escrita dialógica em devir**”, das autoras Ana Paula Caetano, Ana Luísa Paz, Ana Rocha e Clara Marques, propõe “produzir e analisar narrativas sobre experiências de escrita no ensino superior universitário, explorando e ampliando práticas de escrita narrativa dialógica”. As autoras evidenciam que “por escrita dialógica, as pretende-se frisar as potencialidades da construção de um texto que seja poliédrica, não hierarquizada, mas suficientemente fragmentada e entrecruzada para poder ser o reflexo de cada uma das autoras”. Além disso, o artigo organiza as narrativas por temas, numa sucessão dialógica de textos de autoria individual, onde se mesclam discursos em prosa e poesia, comentados dialeticamente em textos conjuntos e posteriormente interpretadas do ponto de vista da formação e da investigação.

O segundo artigo deste primeiro bloco intitula-se “**No canto do mundo do capital: sobre experiência, educação e arte**” e tem autoria de Lislaine Sirsi Cansi, da Universidade Federal de Pelotas. O referido artigo apresenta uma discussão a partir de uma prática permeada pelo conceito de experiência e pela sensibilidade. Para isso, o conceito de experiência é revisitado em autores como Jorge Larrosa (2015), Walter Benjamin (1994) e John Dewey (2010; 2011) e a “educação (do) sensível” é fundamentada a partir da reflexão de João Francisco Duarte Júnior (2010), voltada aos campos da Educação e da Arte. A autora destaca ainda que



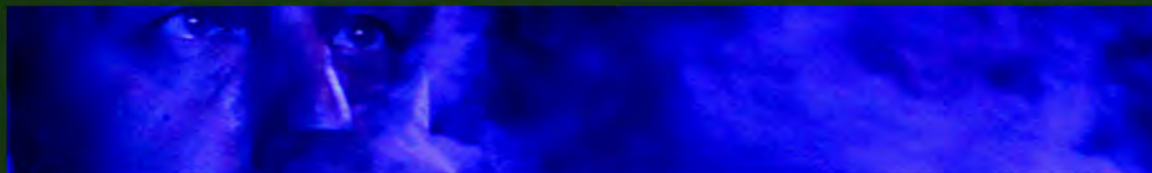
“essa discussão, será estabelecida à prática uma relação teórico-reflexiva que a aponte como “experiência”.

O terceiro artigo, com texto em espanhol, chama-se “**Conversaciones hipervisuales, esbozos de una tecnología social para la educación de la cultura visual**”, foi produzido por Juan Sebastián Ospina e Alice Fátima Martins, da Universidade Federal de Goiás, e apresenta relatos e reflexões sobre as possibilidades de transformar as conversações hipervisuais - abordagem metodológica desenvolvida na tese “Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?” - em uma tecnologia social acoplável à educação da cultura visual. O autor e autora evidenciam que o objetivo principal do estudo residiu em analisar as circunstâncias e estratégias de desconstrução dos olhares e visualidades masculinizadas, isto por meio de conversações, exercícios de memória e narrativas audiovisuais produzidas pelas e pelos participantes da pesquisa, na sua maioria estudantes da Universidade Federal de Goiás.

Num bloco intermediário (e de transição) desta edição, temos dois artigos oriundos da área da matemática - que nos alegra e chama atenção, por destacar o caráter interdisciplinar dos debates promovidos por este periódico.

O quarto artigo desta edição, versa tanto sobre educação matemática quanto sobre um tema muito caro à perspectiva freireana - que adotamos enquanto importante referencial pedagógico deste periódico -, que é a educação do campo. O artigo intitula-se “**Educação matemática: uma experiência da escola do campo**” e foi escrito por Paulo Marcos Ferreira Andrade, que atua na SEDUC do Mato Grosso e SEMEC de Barra dos Bugres/MT. O trabalho relata uma experiência de ensino de matemática que envolve os conceitos de número, numeral e a compreensão do sistema monetário, por meio de atividades ligadas ao cotidiano dos aprendizes. Compreendendo que a etnomatemática, seja de fato a concepção multicultural e holística da educação, tem-se como objetivo principal evidenciar por meio da pesquisa exploratória o jeito de fazer educação matemática na educação do campo, na experiência de uma turma multisseriada de alfabetização, vivenciando a experiência da escola do campo.

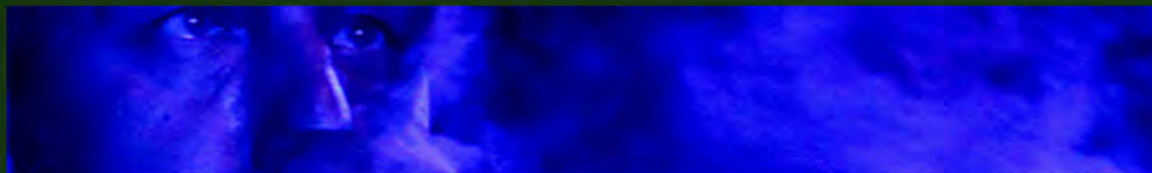
O quinto artigo desta edição, também vai versar sobre experiências da educação matemática, mas já abre caminho para os debates acerca da inclusão/



educação inclusiva, que é o mote principal dos trabalhos que se seguem. Neste artigo, intitulado **“A matemática no PIBID interdisciplinar: educação inclusiva”**, Jurema Lindote Botelho Peixoto, Cristiane Andrade Fernandes e Wolney Gomes Almeida, vão abordar a organização do trabalho pedagógico do subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Interdisciplinar, na área de Matemática, no contexto da educação inclusiva, no período de 2016 a 2018. As autoras e o autor evidenciam que “as ações proporcionaram a reflexão/problematização sobre os aportes da educação especial na perspectiva inclusiva, ressaltando a importância de (re)conhecer as potencialidades dos diversos estudantes na escola básica. Destaca-se, ainda, a importância da interação da Matemática com outras áreas de conhecimento para o planejamento e enfrentamento da realidade no contexto inclusivo”.

Iniciando o bloco de trabalhos diretamente relacionados à temática da inclusão e educação inclusiva, temos o sexto artigo desta edição, intitulado **“Contribuição de atividade experimental na mudança conceitual de alunos superdotados”**, com autoria de Felipe Rodrigues Martins, Cristina Maria Carvalho Delou e Fernanda Serpa Cardoso. O trabalho tem como objetivo avaliar uma atividade pedagógica envolvendo experimentos químicos como ferramenta de atendimento à alunos superdotados. Segundo as autoras e o autor, “a transcrição de algumas respostas dos questionários ratifica a proposição de que a atividade experimental mediada pelo professor pode tanto promover a mudança conceitual como a apropriação de novos conceitos. Tal mudança corrobora para a desconstrução do mito de que o indivíduo superdotado não necessita de atendimento”.

O sétimo artigo, intitulado **“O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista”**, foi produzido pelas autoras Garbareth Edianne Mattos, Rita Buzzi Rausch e Amanda Lang e apresenta uma análise da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista, partindo das experiências e inquietações das pesquisadoras em relação a esta temática no contexto educativo da Educação Infantil. A pesquisa tem um caráter qualitativo, de cunho teórico, mas que também apresenta sugestões práticas de como regular o espaço com música para criança com espectro autista.



As autoras destacam que, nesta pesquisa, “desvela-se a importância de pensar em práticas educativas para crianças com espectro autista, enfatizando uma inclusão mais humanizadora, crítica e consciente por meio da educação musical”.

O oitavo artigo desta edição foi produzido por Rodrigo Lemos Soares e Ariana Souza Cavalheiro e tem como título **“Entre corpos e interdições: discutindo sexualidades dos sujeitos com deficiência física e/ ou cognitiva”**. Neste sentido, o trabalho busca discutir sobre noções de sexualidade narradas por sujeitos responsáveis por pessoas com deficiência física e/ ou cognitiva. A autora e autor ressaltam que “segundo as análises dos materiais percebemos que a sexualidade dos sujeitos com deficiência física e/ ou cognitiva, para além de silenciada é invisibilizada e quando discutida aparece de forma infantilizada sempre vigiada, seja por professores(as) e responsáveis, na tentativa de reprimir as manifestações de desejos que os sujeitos venham a apresentar, principalmente nos ambientes coletivos”.

Pensando outro aspecto a sociabilidade da pessoa com deficiência, o nono artigo desta edição vai versar sobre mercado de trabalho, tendo como título **“Inserção e permanência de surdos no mundo do trabalho: estudo exploratório em empresas de um município do centro-oeste goiano”**, tendo autoria compartilhada de Rosângela Lopes Borges, Jones Reis de Almeida e Tainá de Sousa Siqueira. O estudo busca identificar quais as dificuldades que os surdos encontram para se inserirem no mundo do trabalho. Nesse sentido, destaca-se que “a análise dos dados se deu de maneira discursiva, tendo uma abordagem qualitativa, sendo possível evidenciar que existem barreiras antes e após a inclusão do surdo no mercado de trabalho, pois esses indivíduos não recebem o auxílio e orientação necessária para a sua inserção e permanência nessa empresa”.

Encerrando o bloco de artigos desta edição, temos o décimo artigo, intitulado **“Atendimento educacional especializado para microcefalia: uma reflexão para educação inclusiva”**, com autoria de Simone Regina Alves de Freitas Barros e Pedro Henrique Falcão. O artigo propõe-se a analisar as ações acerca do processo de inclusão de crianças com microcefalia no ensino regular. A autora e autor destacam que “observou-se nos estudos que a inclusão escolar desses alunos perpassa por diversos problemas: inadequação do ambiente físico, falta de recursos



pedagógicos, materiais escolares necessários e profissionais especializados. Ainda constatou-se a necessidade dos municípios e estados definirem políticas educacionais que possam garantir desde a matrícula em creche e pré-escolas à oferta de Atendimento Educacional Especializado”.

Seguindo com a temática da educação inclusiva, temos o **relato de experiência** desta edição, que tem autoria de Cibele Silva de Aquino Costa, Danilo Arnaldo Briskievicz, Diego Norberto Souza, Enderson de Carvalho Gonçalves, Leila Mara Siqueira de Oliveira e Mariana Lopes de Almeida, para falar sobre **“O ensino da arte como facilitador da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual numa escola da rede municipal de Belo Horizonte”**. O grupo de autores/as investigou as relações possíveis entre a estética e a educação a partir de um trabalho de campo desenvolvido no primeiro semestre de 2018, numa escola municipal do município de Belo Horizonte/MG, que atende alunos e alunas com deficiência intelectual com mais de dezoito anos. A partir da observação do cotidiano da escola e de sua pedagogia centrada nas atividades artísticas e culturais percebemos uma importante contribuição para a educação inclusiva na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Os resultados da pesquisa e da imersão no universo desta escola demonstram que a estética e a educação podem se servir mutuamente uma da outra, com ganhos expressivos na qualidade do ensino e do aprendizado.

Para finalizar esta edição especial, que abre nosso ano de publicações, temos a **entrevista com Karol Cordeiro**, narrando sua história de amor e luta pela inclusão através da arte. Karolina Cordeiro nos diz que é “geógrafa de formação, doula por missão e escritora por paixão”. Ela é mãe da Ana Júlia, do Pedro e da Giovana e fundadora do Projeto Angel Hair (cultura, arte, educação e inclusão), que leva apresentações itinerantes em escolas públicas de dança inclusiva e palestras em várias cidades do Brasil. Um projeto que surge justamente depois da descoberta de que seu filho Pedro desenvolveu uma síndrome rara chamada Aicardi-Goutières. Nesta entrevista, Karol nos conta os desafios e vitórias de uma mulher e mãe que transformou a experiência de ter um filho com deficiência em aprendizado e oportunidade de criar relações significativas e importantes para um mundo melhor.



É com a potência desses trabalhos, especialmente em seu afincamento de trabalhar com o tema da inclusão, que divulgamos a nossa primeira edição de 2020. Esperamos que seja o prenúncio de um ano forte e potencializador, mesmo diante das adversidades que se apontam à educação pública, gratuita e de qualidade em nosso país. Estamos aqui, iniciando mais um ano e produzindo conteúdo acerca do que acreditamos. Que a “fumaçada” que ilustra a capa desta edição, seja a projeção da limpeza e empoderamento das forças ancestrais que nos constituem e conduzem; e que nos lembre que em tempos de fascismo e integralismo, nós resistimos e (re)existimos. Que venha 2020!

Equipe Editorial
Educação, Artes e Inclusão



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020>

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

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

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

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

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

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 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

Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

EQUIPE DE PRODUÇÃO

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

Erlane Rosa dos Santos, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

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

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

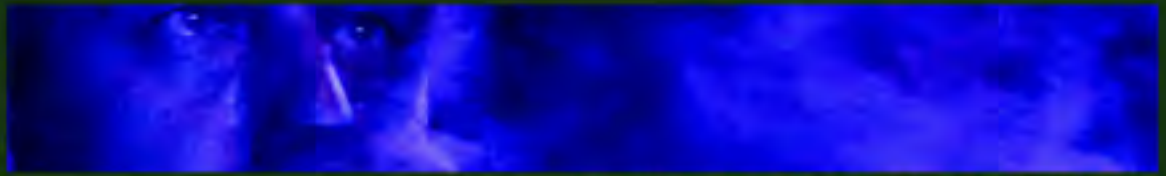
Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Nicolle Dela Cruz, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Ma. Priscila Anversa, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Vitor Santana Moreira, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

Me. Vinícius Luge, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



NARRATIVAS DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR: ESCRITA DIALÓGICA EM DEVIR

NARRATIVES OF RESEARCH AND TRAINING IN ARTISTIC EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: THE DIALOGICAL WRITING YET TO COME

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020008>

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
apcaetano@ie.ulisboa.pt

Ana Luísa Paz

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
apaz@campus.ul.pt

Ana Rocha

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
CIEBA, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal
rocha.ana@campus.ul.pt

Clara Marques

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
claram@campus.ul.pt

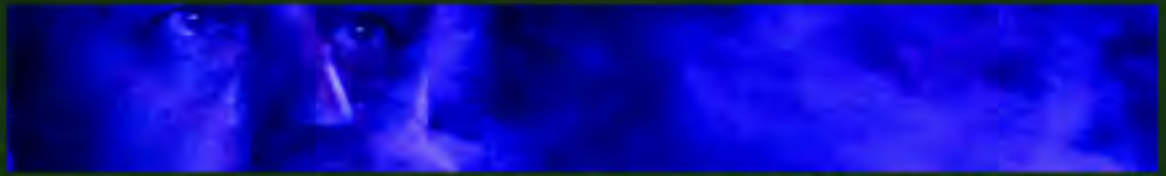
RESUMO

Neste artigo propomos produzir e analisar narrativas sobre experiências de escrita no ensino superior universitário, explorando e ampliando práticas de escrita narrativa dialógica. Realizada a oito mãos, a narrativa que se constrói e, subseqüentemente, se procura analisar é submetida a uma reflexão contínua, polivalente, que exprime uma procura metodológica de exploração e ampliação das possibilidades da escrita formativa em educação artística. Por escrita dialógica, pretende-se frisar as potencialidades da construção de um texto que seja poliédrica, não hierarquizada, mas suficientemente fragmentada e entrecruzada para poder ser o reflexo de cada uma das autoras. Assume-se a narrativa como forma de pesquisa enquanto se escreve, uma escrita em devir e em diálogo pela qual se vai transformando a compreensão dos processos em análise e recriando os próprios processos de análise. Para além de uma reflexão teórica sobre a escrita e sobre as narrativas como processos de formação e investigação e de uma breve contextualização e apresentação metodológica, o artigo organiza as narrativas por temas, numa sucessão dialógica de textos de autoria individual, onde se mesclam discursos em prosa e poesia, comentados dialeticamente em textos conjuntos e posteriormente interpretadas do ponto de vista da formação e da investigação.

Palavras-chave: Narrativas de formação. Educação Artística. Ensino Superior. Escrita Dialógica.

ABSTRACT

In this article we propose to produce and analyze narratives about writing experiences in Higher Education, exploring and expanding dialogic narrative writing practices. The eight hands narrative that is constructed and subsequently sought to analyze is submitted to a continuous, multipurpose reflection that expresses a methodological search for an exploration and expansion of the possibilities of formative writing in artistic education. By



dialogical writing, it is intended to emphasize the potentialities of the construction of a text that is polyhedral, not hierarchical, but sufficiently fragmented and intertwined to be the reflection of each one of the authors. The narrative is assumed as a form of research while writing, a writing in becoming and in dialogue through which the understanding of processes under analysis is transformed and recreating the processes of analysis itself. In addition to a theoretical reflection on writing and narratives as processes of formation and investigation and a brief contextualization and methodological presentation, the article organizes the narratives by themes, in a dialogical sequence of texts of individual authorship, with poetry and prose discourses, commented dialectically in joint texts and later interpreted from the perspective of training and research.

Keywords: Training narratives. Arts Education. Higher Education. Dialogic Writing.

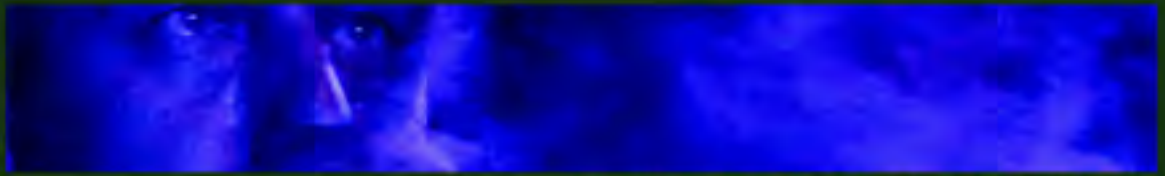
desafiamo-nos a entrar com o outro
em nós
e depois mais ainda quando outro
a partir do ponto onde chegámos
nos incita
arquitetando pela escrita um diálogo
que não sabemos onde leva

e se no centro
desconhecido outro
nos encontraremos sem respostas
sós frente à vacuidade
ou ao seu contrário

mas não antes da teia
das palavras se tecer
(Ana Viana / Ana Paula Caetano)

1 INTRODUÇÃO

Para a elaboração deste artigo, as quatro signatárias apresentam-se, primeiramente, na qualidade de envolvidas num Doutoramento em Educação Artística – duas enquanto docentes (APC - Ana Paula Caetano; ALP - Ana Luísa Paz) e duas como discentes (AR - Ana Rocha; CM - Clara Marques). Desde esta posição, propusemo-nos produzir e analisar narrativas sobre a escrita no ensino superior (nomeadamente escrita narrativa, mas não só). Temos como objetivo refletir sobre o papel da escrita na formação em educação artística e, em particular, explorar e ampliar práticas de escrita narrativa dialógica, que aqui são entendidas como processos investigativos colaborativos numa comunidade de aprendizagem onde se rompe com a tradicional hierarquização de poderes e saberes no ensino superior. Ensaiam-se formas de escrita diferenciadas da escrita científica mais comum, introduzindo uma linguagem poética e metafórica.



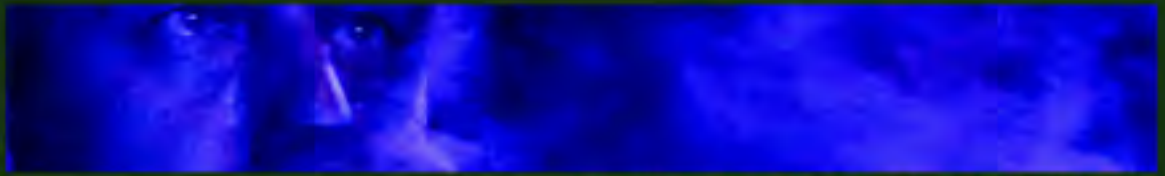
Assumimos a narrativa como forma de pesquisa enquanto se escreve, uma escrita em devir e em diálogo pela qual vamos transformando a nossa compreensão dos processos em análise e recriando os próprios processos de análise. A narrativa como um espaço de criação com suas regras próprias, de temporalidade sequencial, num tempo mais ou menos dilatado, é complementada mas também confrontada pelo discurso sintético e atemporal da poesia e pelo discurso reflexivo e conceitual da meta-análise. A dialógica de textos que se justapõem é aprofundada por comentários que não a resolvem mas é também limitada por outros que procuram a dialética de sínteses, mesmo que provisórias. O individual e o coletivo lado-a-lado, sem se anularem, sem se dissolverem. Um movimento de insubordinação face ao estabelecido.

Nesse sentido, autores que normalmente não conversam entre si são aqui convocados para um diálogo conosco, a partir do que nos une a todos: a escrita ela-mesma.

O artigo apresenta dois pontos iniciais de reflexão teórica sobre escrita e as narrativas como processos de formação e investigação, depois dos quais se contextualiza a produção de narrativas e se apresentam as autoras. Seguem-se as narrativas, organizadas por temas e, em cada um deles, desenvolve-se uma sucessão dialógica de textos de autoria individual, alguns na forma poética, comentados dialeticamente em textos conjuntos. De seguida temos um interlúdio que reflete criticamente sobre o processo de escrita, com recurso a uma escrita metafórica. Posteriormente, as narrativas são interpretadas do ponto de vista da formação artística, em contexto do ensino superior. Por último, são apresentadas considerações finais sobre a própria construção do artigo como um processo formativo e investigativo.

2 ESCRITAS EM DEVIR

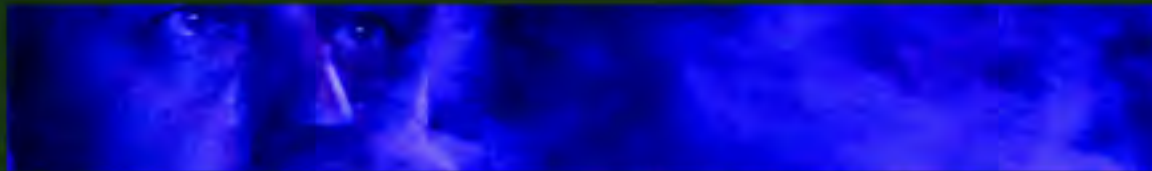
A escrita é matéria, pensamento e sentimento em ação feitos linguagem, em movimento, criando mundos novos que não existiam antes dela. Uma escrita em devir que nos faz devir com ela e que fica como uma criação, filho que segue o seu caminho próprio enquanto quem a criou segue um outro, muitos outros. E no devir



da escrita inscreve-se a energia que nela se colocou, inquietação por vezes, divergência ou diversidade, de fragmentos que se combinam ou rasgam, deixando um rastro de caos e ordem à sua passagem. Nós, enquanto consciência, não nos queremos aprisionados nela, embora outras consciências – que nela se revêm ou revolvem – criem labirintos para nos prender a um tempo pretérito que já não é o nosso. Porque a escrita fica presente e nela uma presença se mantém e recombina com a presença de quem a revisita e ainda nela nos imagina.

Serve esta reflexão para dizer da violência e do prazer combinados, de nos sabermos pela escrita simultaneamente libertados daquilo que ao sair de nós nela se retém, embora nos bata, boomerang de volta a nós nos tempos mais inesperados. Violência também pelos limites, linearidade que desdobra o que é global e simultâneo, que desimplica e descompreende o que, num lampejo, sem ela se revela e se entende. Violência porque é regra, construção que nos formata, barreira que nos comprime, impedindo-nos de ver a plasticidade do que é além. Revelada pelas consequências naquele outro que a reflete dentro, e embora seja sua a escolha e a responsabilidade, e já não nossa – pois a nossa é só a da escrita; ficamos quase sempre indefesos perante o peso da culpa sobre nós lançada, por nos sabermos, lá no fundo, parte do processo dos que com ela se tocam ou sofrem. Violência ainda por a sabermos sempre aquém, um aquém nosso que fica registado e que às vezes ainda é, mesmo assim, além do que depois, nós, mais aquém, esquecidos do que antes já além conseguimos ir. Violência, pois, pela estranheza, mas também prazer de nos permitir transcender o que sem ela seríamos, à superfície.

Prazer-paixão, de agora mergulharmos com ela e desenovelarmos a nebulosa, que tantas vezes na pressa não nos damos o tempo para perceber e, muito menos, para compreender. Prazer e receio, pois sabemos que nos fará tropeçar, mais tarde ou mais cedo, melhor mais cedo que tarde, e que podemos lá ficar tempos infindos, caídos no nosso desacerto. Mais cedo ou mais tarde perdidos nalguma encruzilhada, na qual daremos voltas sobre voltas como numa rotunda, até decidirmos, incertos, mas necessariamente determinados a seguir por algum lado. O inconcebível seria ficarmos parados.



Uma aventura esta, a de partir com a escrita, feita da esperança nos encontros pelo caminho e do desconforto de sabermos que fora dela, nas margens e na floresta onde ela não entra, reside o que mais importa. Uma aventura esta, a de sabermos que muitas vezes a iremos largar e correr para longe dela, habitando os lugares dos quais lhe traremos imagens decepadas, memórias fragmentárias, impressões difusas. Iremos esforçar-nos por parecerem continuadas, harmônicas, coerentes. Será isso o que se espera de nós, mas se o fizermos sabemos que é um logro, uma mentira, e que seremos apanhados, num qualquer dia.

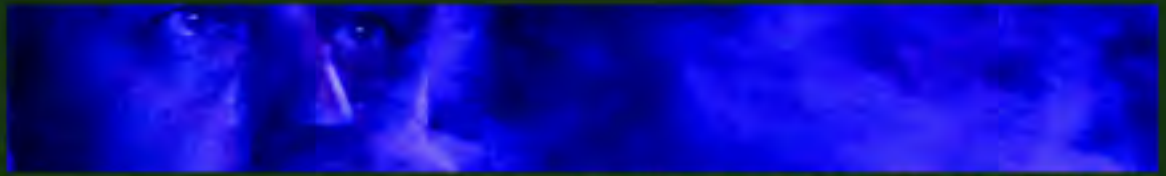
A única saída, a verdadeira, seria a do silêncio. Mas para esse não estamos preparados. Pois o pânico de não existirmos nele impede-nos de o aceitarmos. Será o terminus. Um dia inevitável. Mas não ainda. Para já, talvez, um silêncio intermitente. E um silêncio que se revolve dentro da própria escrita. Para que fique como uma saída, escape sempre para quando formos acusados de nos trairmos. Aí encontraremos o refúgio e a âncora onde nos afirmarmos fiéis a nós mesmos.

3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO – AS NARRATIVAS COMO PROCESSOS DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Pretende-se, neste artigo, desenvolver uma escrita dialógica e polifônica, como uma sucessão de textos de diferentes autorias, que têm simultaneamente uma dimensão narrativa e interpretativa, onde o encadeamento favorece uma triangulação reflexiva sobre os processos que vão sendo narrados, aprofundando e ampliando os sentidos construídos de compreensão das experiências conjuntamente vividas. Assumimos assim, que:

um enfoque narrativo dá prioridade a um eu dialógico, à sua natureza relacional e comunitária, pelo que a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, num processo dialético, converte-se num modo privilegiado de construir conhecimento (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 23, parágrafo 100. Tradução nossa¹).

¹ Cf. O trecho original “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialético, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.”

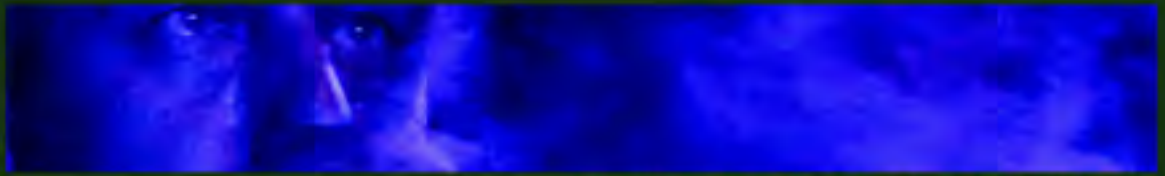


Trata-se de uma escrita onde a dimensão estética é valorada positivamente, para além da dimensão gnoseológica de construção de conhecimento, da dimensão metodológica de procura de novas formas de uso de narrativas na investigação, das dimensões ética e política de construção partilhada e participada de conhecimento.

Esta perspetiva política é assumida, ainda, pelo propósito de um trabalho conjunto entre docentes e discentes, em que todos tomam iniciativa sobre episódios a aprofundar e reconhecem o valor e poder do outro no decurso do texto.

Deste modo, a escrita narrativa faz emergir o seu potencial formativo, pois à medida que se avança dialogicamente no seu desenvolvimento vão-se construindo novos significados que à partida não se reconheciam, já que “a narrativa não apenas expressa importantes dimensões da experiência vivida, senão também, mais radicalmente, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 98. Tradução nossa). Trata-se de um processo criativo, que mostra o processo enquanto acontece.

Tendo em conta o contexto em que esta experiência decorre, as narrativas e as vivências das autoras que aí estão associadas cruza-se assim com as propostas da Arts Based-Research (ABR), em concreto com algumas tentativas de remeter textualmente à metodologia mais específica da *a/r/tografia* (HERNÁNDEZ, 2008) para a sua (re)criação num formato de artigo. Arts Based-Research (ABR), ou Pesquisa Baseada em Arte (PBA) porque a investigação assume uma dimensão poética, dando ênfase, na escrita narrativa, à produção poética e metafórica enquanto linguagem autónoma de criação artística. *A/r/tografia*, mais especificamente, porque associamos num mesmo processo as dimensões da arte, da investigação e do ensino-formação (IRWIN, 2013). Desenvolvemos uma escrita da imagem imaginária e assumimos que a escrita coletiva entre professores e estudantes se constitui simultaneamente como um processo de formação e de investigação sobre a educação artística, onde arte e educação, investigação e formação se relacionam ora dialógica, ora dialeticamente, num movimento em que cada uma contém a outra sem se fundirem inteiramente e sem que nenhuma domine a outra (BALDACCHINO, 2015).



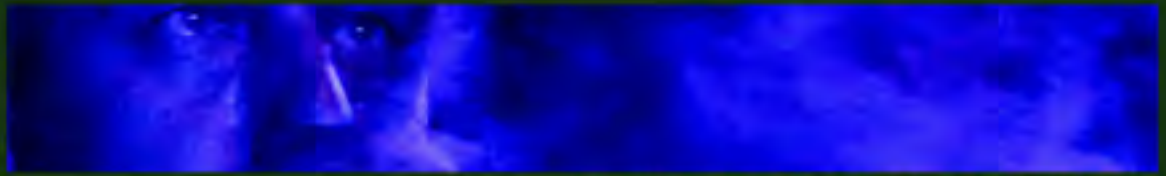
Como bem revela a pesquisa realizada no âmbito do ensino superior, existe uma forte dimensão autobiográfica na formação dos saberes (ALMEIDA, 2012, p. 81), sendo a escrita – pode ser a de um diário –, sobretudo, a escrita colaborativa, reconhecida como um instrumento que envida a passagem de uma experiência pessoal para a sua transformação em conhecimento (ROLFE, 2009, p. 96).

Pretende-se, assim, uma escrita viva, que capte a sua vitalidade original, registada no momento em que emerge e se reescreve. Procura-se uma escrita vivificante, que “mergulha as coisas na vida do narrador para depois as ir buscar de novo” (BENJAMIN, 1992, p. 37) e que insemine com a sua força reflexiva um aprofundamento da experiência e do conhecimento. A sucessão de processos de escrita-leitura-(re)escrita provoca uma desfamiliarização, criando um dinamismo instável, pelo qual:

A configuração do texto em termos de estrutura iguala-se à refiguração pelo leitor em termos de experiência. Esta experiência viva consiste, por sua vez, numa verdadeira dialética, em virtude da negatividade que ela implica: des-pragmatização e desfamiliarização, inversão do dado na consciência imaginante, rotura de ilusão (RICOEUR, 1985, p. 309-310²).

Ao mesmo tempo, vai-se construindo uma memória coletiva, que nasce de memórias individuais em interação, conscientes nós de que são sempre reconstruções interpretativas eivadas do capital cultural de cada um e do conjunto formado por quem as produz. Versões parciais de verdades que se juntam, se confrontam e mesmo conflituam, para originar uma versão plural de um processo vivido em conjunto e para interrogar o próprio processo investigativo e formativo da escrita. Deste modo, em conjunto, integramos num mesmo trabalho a narrativa dialógica e poética, enquanto fenómeno que se investiga, como processo de investigação e também como modelo de formação reflexivo e criativo, visando e assumindo o saber como construção de linguagem, texto e comentário interpretativo que se desdobra sucessivamente:

² Cf. O trecho original: “la configuration du texte en termes de structure s’égal à la refiguration par le lecteur en termes d’expérience. Cette expérience vive consiste à son tour en une véritable dialectique, en vertu de la négativité qu’elle implique: dépragmatisation et défamiliarisation, inversion du donné en conscience imaginante, rupture d’illusion.”



Saber consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem. Em restituir a grande planície das palavras e das coisas. Em fazer falar tudo. Isto é, fazer nascer, por sobre a marca, o discurso ulterior do discurso. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar (FOUCAULT, 1998, p. 50).

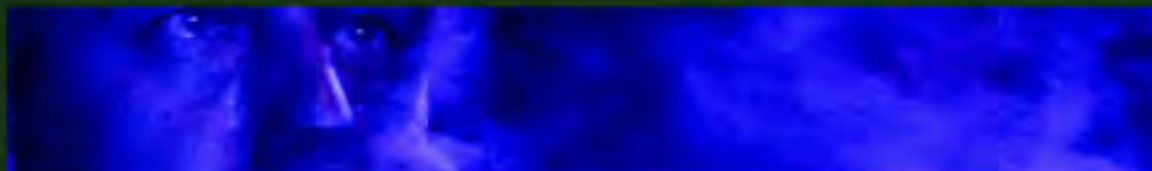
As palavras são usadas em duplo sentido: elas são o tempo presente – tão efêmero – mas também se revelam na narrativa de arquivo, as narrativas que cada autora guardou consigo. Perante as escritas pretéritas não se deve ver uma verdade do texto. A aproximação ao momento da narrativa não lhe instila uma verdade necessária. Neste sentido, verdade e conhecimento nem sempre se encontram. É a vida da escrita que nos importa e onde ela nos pode levar. Importa assim, revelar que o nosso texto - como todos - transporta um sistema de regras. O qual permitirá a outros escrever textos análogos, pois ele mesmo incorpora e é, em última análise, uma metodologia (DERRIDA; WEBER, 1995 apud POPKEWITZ, 2019).

4 METODOLOGIA – A ESCRITA CONJUNTA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

quando as palavras nos voltam
como um boomerang
e de repente as percebemos distantes
fragmentadas
começa a aventura
rumo ao não-conhecido
(Ana Viana / Ana Paula Caetano)

Narrativas, histórias vividas em conjunto, com sensibilidades distintas, com entendimentos diversos, com lugares comuns e incomuns na partilha e no diálogo que se vai operando pela sucessão de escritas a oito mãos, em devir.

Situamos as histórias numa história, a do Doutoramento em Educação Artística, iniciado no ano de 2016/17 na Universidade de Lisboa, um curso conjunto com a Universidade do Porto. Três anos letivos, três grupos de doutorandos, propostas curriculares similares, dinâmicas distintas e em devir, nunca se repetindo o que se repete por ser o processo decidido em conjunto e por serem os movimentos próprios. Propostas de escrita, a ampliarem-se a partir de um pequeno



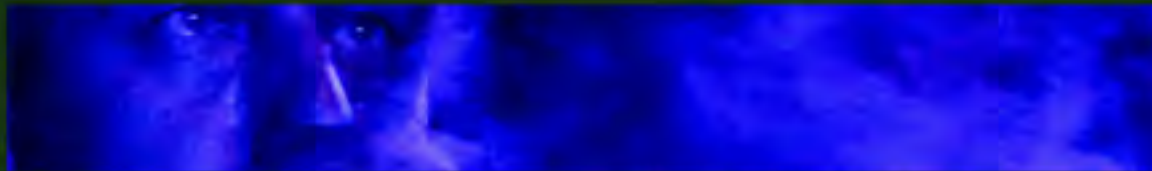
núcleo, onde a leitura e escrita de textos se entrelaçariam com experiências de educação artística, vividas pelos próprios ou observadas em terceiros. Os próprios são as docentes e discentes em três anos consecutivos. As autoras dos diversos textos são identificadas pelas suas iniciais: APC - Ana Paula Caetano; ALP - Ana Luísa Paz; AR - Ana Rocha; CM - Clara Marques.

Algumas narrativas foram escritas no decurso das Unidades Curriculares de Seminário I e de Metodologias e Práticas de Investigação II, do 1º ano do Doutoramento em Educação Artística e remetem para as experiências aí vividas e para outras vividas em contextos educativos exteriores ao curso doutoral. Outras foram redigidas especificamente para este artigo e falam do processo da escrita na formação – uma escrita sobre a própria escrita. A escrita narrativa e poética surge como uma experiência artística de formação e investigação.

5 APRESENTAÇÃO DE DADOS E REFLEXÕES: UM BAÚ DE HISTÓRIAS DE ONTEM, DE ANTES DE ONTEM E DE DEPOIS

De seguida, neste ponto 5, organizamos as narrativas em temas, sintetizados em títulos com um tom metafórico. Em cada tema começamos com um texto introdutório, onde se esboça o acontecimento em torno do qual, de seguida, se tecem, as diferentes narrativas individuais e os comentários coletivos.

O baú de dados analisados e discutidos em sala de aula remete, aqui, para a composição de textos onde as temáticas originais se subsumem ao corpo como tópica dominante. Fala-se, assim, de uma escrita que emana do corpo e da sua possível leitura, acerca do que faz o corpo, e ainda do advento de um novo corpo coletivo. O corpo da escrita torna-se, assim, um objeto de reflexão das experiências das autoras em múltiplas linguagens que são provenientes da escrita e se performatizam em dados contagiantes, que se interligam e se alastram através de um propósito de investigação.



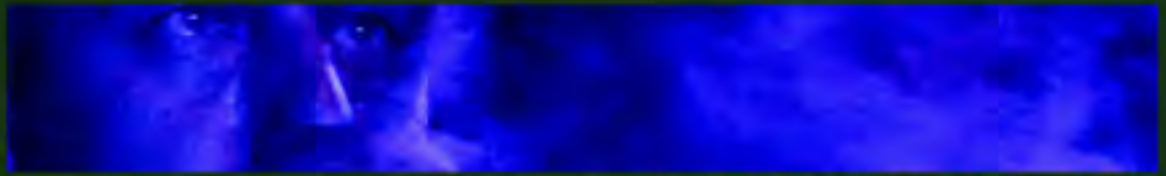
5.1 A ESCRITA PARTILHADA SOBRE EXPERIÊNCIAS DE AULAS DINAMIZADAS PELOS DOUTORANDOS

APC – Relembro a escrita a ganhar velocidade, com o peso da gravidade dos textos dos companheiros, professoras e colegas inspirados pelas práticas de aula dinamizadas por cada um, contributos a serem integrados depois pelos próprios em textos que cresciam em tamanho e densidade. Uma ideia que foi ganhando contornos inesperados, sugerida a partir de uma primeira experiência, e que foi transferida para as restantes. Um ritmo avassalador e do qual fui perdendo o pé, por nem sempre conseguir acompanhar a intensidade com que todos iam participando. Um fluxo de escrita que contagiou outras escritas, conjuntas entre professores e estudantes para publicações futuras, individuais ou em pequenos grupos, com partilhas e comentários que se mantêm ainda hoje.

5.1.1 O CORPO IMPLICADO NA PERFORMATIVIDADE E REFLEXIVIDADE COLETIVA

APC e ALP - Uma das primeiras apresentações de textos, orientada por uma das doutorandas, Joana Andrade, foi particularmente marcante. A proposta era realizar uma performance, com um grupo de quatro voluntários, tendo os restantes participantes ficado a observar o evento, para posteriormente se abrir uma reflexão conjunta. A performance desenrolou-se à volta de uma mesa previamente organizada com um conjunto de objetos (uma jarra, uma pedra, uma pequena rede). Em fundo, escutava-se uma música de Leonard Cohen. Pedia-se que, em silêncio, fizessem uma coreografia com as mãos sobre a mesa e com os objetos, sem os pousar e interagindo de maneira a que estes circulassem entre os quatro participantes.

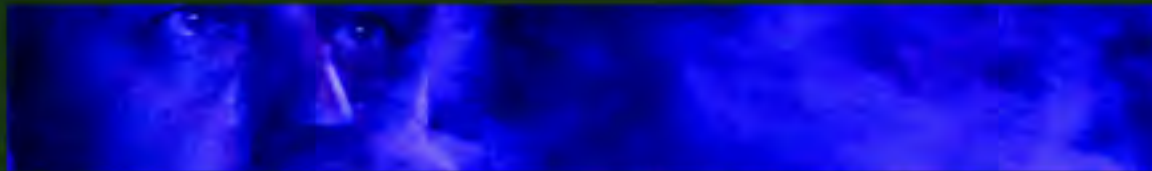
AR – Primeira ideia: o mote impulsionador da experiência do corpo no texto “The Body”, escolhido do International Handbook of Research in Arts Education, e apresentado na sessão 10, onde se propunha que “Nas artes, o corpo é e sempre foi o lugar e o espaço de pensamento, conhecimento, performance e aprendizagem” (POWELL, 2007, p. 1083. Tradução nossa).



Na sala 20, o espaço estava montado de forma diferente do habitual. O equipamento preparado. No centro uma mesa retangular e quatro cadeiras e, mais afastadas ao seu redor, as restantes cadeiras. A aluna apresenta-se no espaço com o corpo firme e empoderado no momento presente. Convida os colegas e professores a participar. Aceito de imediato. Ao meu universo aquela mesa é redonda. Preparo-me. Deixo-me ficar de pé e vejo a cadeira vazia. Os restantes elementos sentam-se. Mulheres. Sento-me. Ainda tenho alguma resistência no real equilíbrio espacial entre a cadeira e a mesa. Posiciono-me. Re-posiciono-me. Estamos prontas. Centro-me e leio a mesa com as mãos na ponta dos dedos. Sinto a temperatura, a memória e a alteração da horizontalidade. Arrasto as mãos e deixo-me ficar naquele espaço de ar. Sem som. Quero ficar. Liberto-me. Sigo o desafio.

Palavras que se movimentam no discurso, sons que se exaltam pela abertura de um sentido. Elementos que nos atraem às memórias que ecoam na pele em vibração, através de uma imagem a preto e branco de uma paisagem rochosa estampada no texto inicial. Naquele espaço demarcado pela forma da mesa, fomenta-se o encontro a três mãos, que entram e saem do espaço ar, lêem-se e coabitam, através de uma leitura visual. Olhos nos olhos. Apreende-se o desafio. Conquista-se o território do momento. Os participantes seguem as orientações verbais da condutora da ação, onde o corpo é o mutante protagonista que estabelece a ligação entre o corpo físico, emocional e holístico na educação artística.

O corpo apodera-se de mim, avança para a mão, estende-se pelo universo fora. E ali, ao som da água que me entorna, eu nado num mergulho já existente, flagrante. Tónico. Deixo de ser eu, passo a ser o momento. O momento em mim. Alcanço a pedra colocada no topo de uma jarra/tubo de ensaio. Pego na pedra, seca e arenosa. E, encaixada na palma da mão, sugiro-a a outra mão que a acolhe e explora. Tenho na mesa uma narrativa de vidro, água, pedra e rede. A rede do fogo, o vidro soprado, a areia que tempera, a água que seduz. A melodia que aparece. Leonard Cohen ouve-se. Vejo-me então. Levanto-me. Sento-me onde estavam os outros participantes observadores. Inicia o meu corpo falante a se mover. Permaneço fria. Exausta. Fecham-se-me os olhos por dentro. Quero respirar. Estou em observação. Observo. Exige uma participação. Distancio-me em mim. Ouço as



vozes da partilha distantes, resistentes, quentes. Não consigo falar. O lado direito do meu corpo mexe autonomamente. Liga-se onde já estive. Sou vibração. Sou ar.

CM – Procuo o meu registo daquela apresentação e encontro numa página solta *A Dança*, de Matisse, acompanhada pelas palavras de Foucault:

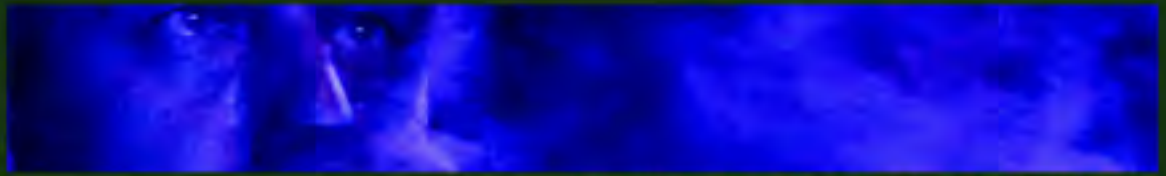
Posso ir até o fim do mundo, posso esconder-me, de manhã, debaixo das cobertas, encolher o máximo possível, posso deixar-me queimar ao sol na praia, mas o corpo estará sempre onde eu estou. Ele está aqui, irreparavelmente, nunca em outro lugar. O Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que nunca está sob outro céu, é o lugar absoluto, o pequeno fragmento de espaço com o qual, em sentido restrito, eu me corporizo. (FOUCAULT, 2013, p.7)

Dessa Dessa memória tento recuperar fragmentos do todo vivido. Na viagem do tempo evoco o momento. Fecho os olhos, respiro profundamente e torno-o presente no corpo. O silêncio do grupo e as palavras-guia que rompem o espaço e nos direcionam para o centro. Depois, já sentada, toco na pedra em cima da mesa. É lisa e fria na ponta dos dedos e depois na palma da mão. Outros olhos e outras linhas. Animados, dançam os pequenos objetos a medo até o enfraquecimento da consciência permitir a alegria do desconhecido e ampliar aquela coreografia improvisada. Gotas de água a cair. Um avião passa. O meu corpo só a ser. À nossa volta um círculo de pessoas, um corpo maior a pulsar. A sala totalmente preenchida pelo que é vazio e inteiro em simultâneo. A matéria a ocupar todos os espaços visíveis e invisíveis e a criar território, tempo e lugares sempre novos, ou talvez não.

Volto ao meu corpo.

Como naquele dia, sinto-me tudo.

APC – Intermitentemente o desdobramento. A consciência de um terceiro olhar criando movimento interno. A acontecer ao mesmo tempo. Todos lá, do lado de dentro. Todos lá, do lado de fora. Em planos sobrepostos. Todos no movimento das mãos. Todos no movimento do olhar. Todos no movimento da mente, que se pensa com as mãos e com o olhar. Ao mesmo tempo, mas não de igual modo. Nem sendo exatamente o mesmo momento aquele em que cada um se funde e desdobra. A história de cada um presente. O medo do outro presente. O prazer da expressão presente. A hesitação, a aproximação, o recuo, todos presentes. A expectativa, o



espanto, a descoberta, presentes! A criação de algo que não havia antes, presentes. E depois, durante, antes, as ideias. Do que foi, do que é, do que poderia ter sido. Fragmentos de pensamento que retomamos, ligamos, aprofundamos. Continuando a descoberta, a criação, a conexão.

ALP – Em vez de recorrer à memória, percorro os arquivos e pondero sobre o facto de Joana Andrade, a doutoranda que dinamizou a performance, ter levado quase dois meses a compilar os comentários e a compor o seu próprio texto, profundamente afetado e entretido com citações de grandes filósofos. Passaram-se dois anos. Pergunto-me se ela ainda se recorda. Quanto a mim, o acontecimento veio depois. Ping ping ping, é cada vez mais cristalino o som da água a cair, estamos talvez numa gruta de cristais. O conhecimento pelo vivido faz-se presente e nenhuma das minhas interrogações toma corpo.

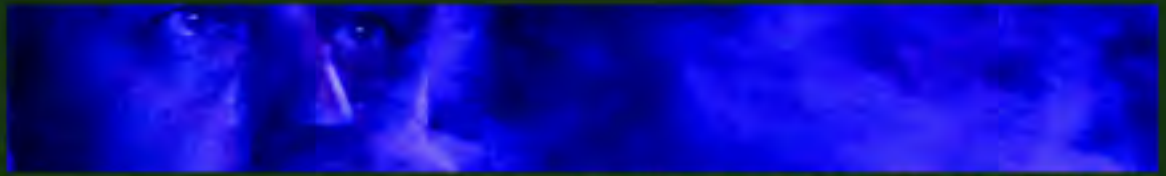
Talvez isso explique que nunca mais tenha entrado numa sala de aula sem o meu corpo. Posiciono-me, sei que sou eu mesma a pedra no charco que caminha e invade todo o espaço. Antes, apenas suspeitava da sua presença e não interrogava a sua placidez ou o acantonamento dos alunos por detrás de pesadas secretárias. Depois, o corpo pling aconteceu-me. Um dia estava em aula e o meu corpo estava lá. Pling. Nunca mais me abandonou.

Do baú dos pensamentos devidamente acautelados em word, recuperei o texto escrito no calor do momento. Perguntei mais do que respondi. ...Ploft Ploft Ping Resping, e eis o momento, de novo, eu à beira do lago da sabedoria a atirar mais uma pedrada no charco a perguntar o que pode um corpo? Foi essa pergunta que, no seu tempo Espinosa colocou e que Deleuze (1968) retomou, para que a pergunta ficasse suspensa entre nós, até hoje.

Corpos que se jogam, que se revelam, que se transformam. Ficarão presos na dança de encantamento do jogo?

5.1.2 COMENTÁRIO - O CORPO DA ESCRITA

Como tirar o corpo do que se é para o levar para o que se quer ser/saber – e antes mesmo de se saber já se sabe o que se quer saber? Terá já surgido esse tempo em que a vontade de saber toma conta do corpo? Como é que:



...o evento se faz acontecer nas perguntas, na investigação, no texto?

...se põe o corpo dentro de um projeto, se realiza uma investigação (um processo, uma viagem) e isso resulta num texto (escrita, imagem, objeto...)?

....o corpo cria o texto?

...o texto diz o corpo? (Permitir-se-á que o texto fique aquém do corpo?)

... a tese não é só uma coreografia do já-dito, já-pensado, já-dançado?

Como de um encontro se passa ao outro encontro? Como é que se começa um diálogo inteligível com O Outro a partir do de dentro de si?

A intensidade da experiência do corpo implicado na relação vai criando um corpo coletivo que se desdobra em textos de fala e escrita que a refletem e dela se distanciam. A experiência da escrita amplia-se e intensifica a paixão de ser em relação. Mas desdobra-se a pontos de se ver de outra forma? Ou segue encantado consigo mesmo?

A tomada de consciência do corpo revela que ele serve de repositório e marcador de experiências e, em última instância, é nele que reside o conhecimento: nas células, fibras, nanomoléculas. Não dominamos inteiramente o processo, mas sabemos cada vez melhor onde o fazer despontar.

Não dominamos, aliás, nenhuma das partes do processo: há um arquivo físico e sensorial que se implanta, depois de uma escrita que já se escreveu a si mesma, tomando balanço a partir de si. Usamos uma linguagem que nos precede por completo, há séculos, e que se renova a cada palavra. É ela mesma um corpo denso. Por vezes, áspero e espinhoso. Outras vezes, macio, aveludado. Sempre misterioso. Há de ser por isso que se diz um mar de palavras, porque disto é feito o corpo da narrativa: ar, água, consciência de si.

5.2 NOVAS ESCRITAS A PARTIR DA ESCRITA RETROSPETIVA DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Talvez seja passageiro o desconforto
da palavra ser
e em nós o desacerto a descoberto
espanto de não o vermos antes
e a dor de não sabermos ainda como
continuar
(Ana Viana / Ana Paula Caetano)



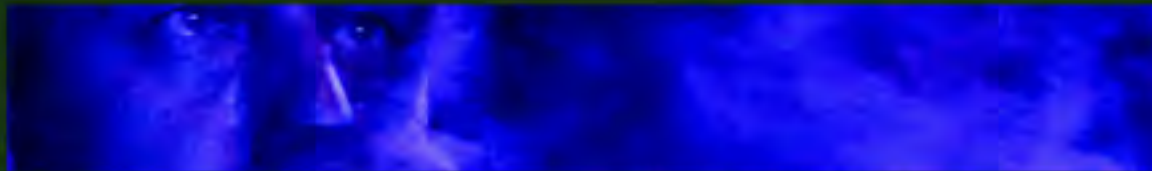
5.2.1 NA INTRA-RELAÇÃO, A SURPRESA E O ESPANTO

APC – APC – Relembro um outro momento, onde escrevemos, professoras e estudantes, sobre processos de ensino aprendizagem significativos fora do contexto do Doutorado. Partilhamos o que aprendemos nessa escrita, como estes textos se relacionavam com as leituras que decorriam e com os debates, os dilemas e as inquietações que nos suscitavam. Foi o ponto de partida para um aprofundamento noutras etapas, ligando com outras situações, com outras leituras, com os próprios projetos doutorais.

CM – Pegando em alguns textos escritos no primeiro ano do Doutorado, centro-me no desconhecido, que me foi sempre tão familiar no trabalho profissional que desenvolvi, na intervenção com crianças com necessidades específicas. Estes, por natureza, e nem sempre por vocação, outsiders dos padrões convencionais tendencialmente normativos e as suas famílias (dizem alguns) vulneráveis, espelhos de estigmas endógenos e exógenos das sociedades onde se inserem, protagonistas constantes de impostas desobediências. Como poderíamos juntos, nessa altura, explorar novas estradas que nos levassem mais adiante?

Seguimos sem mapa, estabelecendo ligações de dentro para fora e de fora para dentro, dando voz às experiências, aos textos, silêncios e gestos que nos escolhem e se instalam organicamente em nós, fazendo dançar palavras, ideias, autores e conceitos, por vezes, num novelo só de pontas soltas, que tentamos ora em alegria ora em angústia desenredar, para lhe atribuir uma qualquer forma que nos possa aquecer e ainda que temporariamente, confortar as inquietações e para, logo de seguida, rasgar a peça porque já não nos serve para, enfim, voltarmos a tricotá-la neste processo (talvez) interminável.

Para aqueles de nós, comprometidos com uma educação democrática, colaborativa e com os argumentos em que a centralidade da produção artística e cultural na educação são também acerca de desconstruir para poder construir, importa aprender partilhadamente em contextos dentro dos quais diferentes tipos de relações humanas, baseados em diferentes formas de representação, são possíveis, nunca sendo garantidos. Susstem-se a possibilidade de que quem aprende (todos),



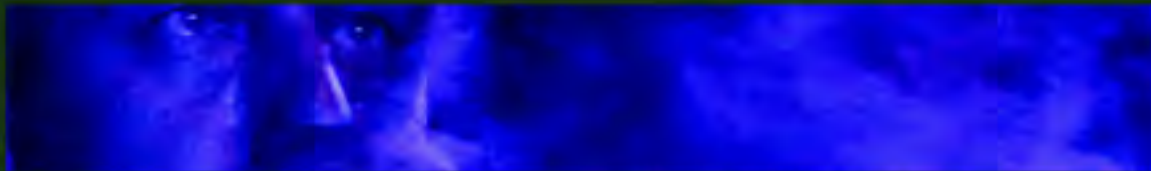
possa recorrer também ao material simbólico das suas vidas diárias para recriar autorrepresentações sem necessariamente recircular as relações dominantes (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013), numa arquitetura inesperada de retalhos sustentáveis habitados por narrativas-manta.

AR – Livro Dragão: a Voz das palavras – acção

O manuseio do objeto estabelece uma relação com as formas das marcas deixadas na construção do livro.
As mãos participantes na decomposição das diferentes possibilidades do objeto movimentam as transições entre os espaços, na procura de decisão da passagem e a alteração da forma.
Em cada área criada, surge uma eventual narrativa que nos relaciona com a surpresa da próxima viragem.
(livro de Ana Rocha)

O objeto livro é realizado como elemento de documentação da experiência vivida por um grupo de participantes na preparação de um workshop para o 3.º Seminário Diversidade, Educação e Cidadania (DEC3): Paisagens, Linguagens e Utopias na Cidade, realizado a 2 e 3 de junho de 2017 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Aqui o nosso grupo de doutoramento em educação artística (denominado O Buraco) apresentou um evento, e nele ficaram registadas palavras que ecoaram nas paredes e ressumem, projetadas no texto, no chão, nas mãos e pernas e braços dos que as pronunciam. Captadas no papel que delas fará memória, registo encontros com: partilha, cor, entre si e o outro, lambriónico. Registos documentais organizados num livro em forma de harmónio que se entremuta na horizontalidade ou na verticalidade de um infinito. O que ficará não importa. Mas o que foi, o que é no corpo e na consciência dentro da carne, dos ossos, do sangue é o que interessa. Esta impressão por debaixo da pele. Esta presença que nos envolve. Que nos faz sentir sermos mais. Sermos para além da pele. Sermos nos interstícios. Neste entre, sermos verdadeiramente.

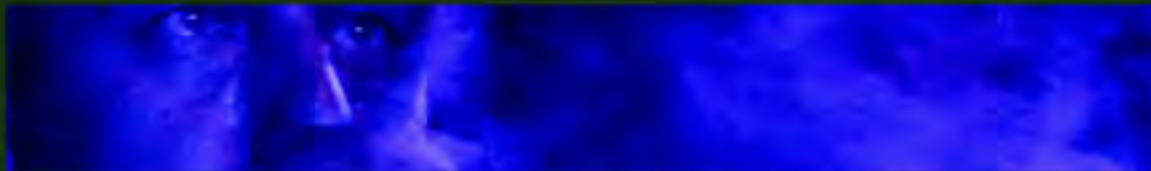
No encadeamento de todos estes encontros/desencontros, existimos uns mais ausentes e outros mais presentes, numa dinâmica tangencial a um rizoma. Existimos para além de nós próprios neste evento, até porque o mote partiu ainda de quem, apesar de ausente, aqui pertence. Obrigada.



APC - Última aula no seminário temático do Doutorado em Formação de Professores: Diálogo em torno das questões éticas, partindo das interrogações, das reflexões, dos conceitos, das experiências dos alunos, em que tudo ia sendo desdobrado e articulado com diferentes referências teóricas, elas próprias, objetos de questionamento e desconstrução. Aprendemos uns com os outros. Que implicações para a educação artística? E que relação com as perspectivas do educador artístico Dennis Atkinson? Ser aqui e agora é ser na aventura de nos irmos construindo em intrarelacão no todo de que fazemos parte. Somos no fluxo da relação, criamos o não conhecido e o não realizado. Na incerteza, no desequilíbrio, no repentino despertar reinventamo-nos, transgredimos as normas, transcendemos. Liberdade como valor supremo, em responsabilidades. Mas precisamos continuar a desconstruir nossos discursos e crenças. Também liberdade!

5.2.2 COMENTÁRIO - HIPERTEXTO, UMA REDE DE ESCRITA VIVA

Aprender paulatinamente o hipertexto, diálogo interpretativo que convoca os autores com os quais se vão criando laços e que se vão integrando na 'família' daqueles que nos suportam e desafiam. Uma família à qual a escrita dá corpo. Um corpo omnívoro que nos parece multiforme, mas que pode ser informe, a carecer de ser progressivamente esculpido, depurado e sintetizado. Um corpo à procura de si, que umas vezes se alinha, outras vezes se desconcerta. Por vezes, o hipertexto subsume-se à vontade de um só e todas as palavras se conjugam como se tivessem tido trazidas ao mundo para dizer, uma vez mais, ainda que com variações, o que já antes se pensava. Outras vezes, o hipertexto e suas infinitas combinatórias pegam na mão do autor, dos leitores, e levam-nos pelo universo, até ao nunca antes pensado. Outras vezes, como aconteceu agora mesmo, saem do texto em que escrevem, e provocam a escrita noutros espaços, tempos e imaginários. Descubre-se sem surpresa que o espírito da escrita é contagiante, e perpassa não de professores para alunos, mas num circuito aberto, difuso. Uma vez provocada, a escrita acontece em qualquer lugar. Por exemplo, enquanto este texto era escrito, também as docentes, afetadas por esta experiência, provocaram e contagiaram a escrita noutros lugares. Hipertexto, então, também como uma rede de escrita viva.



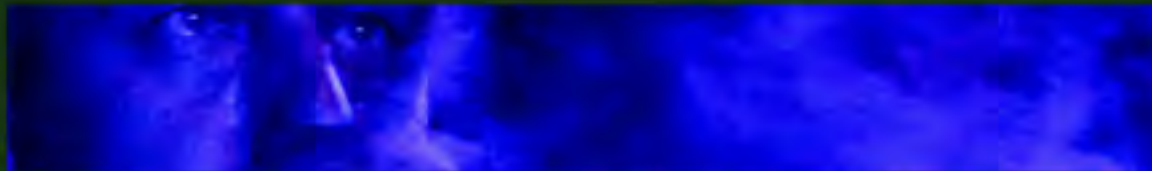
5.3. A ESCRITA DE UM CAPÍTULO DE LIVRO COM 12 AUTORES

APC – Relembro ainda a escrita coletiva para um capítulo de um livro. Tudo começou quando uma de nós foi convidada para participar da escrita de um livro sobre diversidade no ensino superior, coincidindo com o final do 2º semestre do primeiro ano do Doutorado. Em diversas aulas, os estudantes tinham introduzido práticas artísticas para partilharem suas leituras e reflexões, e com base nessa experiência decorria a preparação de um workshop sobre esses processos pedagógicos para um evento científico a realizar (retirado para manter anonimato na revisão por pares). Assumimos fazer um capítulo a 24 mãos (12 autores) centrado nessas práticas de aula e nesse evento, bem como nos projetos de Doutorado em elaboração e através dos quais será possível estudar outros contextos onde as artes e a educação se cruzam. Posteriormente, não tendo sido possível aos organizadores do livro avançar com a sua publicação, optou-se pela sua revisão e apresentação num livro sobre Diversidade e Pedagogia do Ensino Superior (CAETANO et al., 2018).

5.3.1. CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

ALP – Foram 12 cabeças a rolar de contentamento por um capítulo acima. Primeiro era o Verbo, ou melhor, a Ideia, descritos um e outro por tópicos. Depois, a poesia foi escrita num caderno de encargos – quem escreve o quê e quantos parágrafos tem para o fazer. Houve escrita, reescrita e as docentes tiveram a última palavra a escrever, fazendo do acúmulo de parágrafos um tapete de entrançados. A imagem surgiu oportunamente e as fotos que fomos fazendo, sem grande intenção, ao longo de aulas e eventos tornaram-se novas dimensões da escrita, que se queria mais e mais artística.

CM – O desenvolvimento das unidades curriculares durante o primeiro ano deste Doutorado encorpa em si o paradoxal e telúrico sentido entre a fluidez e o lume das discussões (filosóficas, profanas, por vezes poéticas) que nos trazem para fora da caixa numa aventura pedagógica por descobrir, do início até aqui.



Um movimento de confluência, atração, contração e posterior expansão, que desobedece à expectativa tradicional do que poderia estar estabelecido e impulsiona eventos transformadores no rumo do coletivo.

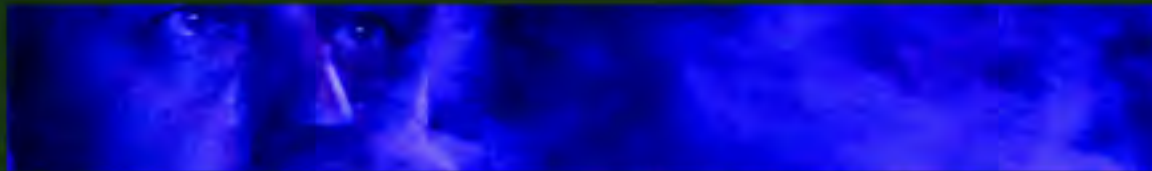
Durante o hiato de tempo em que nos juntamos, vive-se como que numa cápsula extraordinária onde o que é temporal acalma e apenas os corpos, a palavra e a escrita se intrarelacionam em direção ao desconhecido (ATKINSON, 2015) que nos vai despenteando, umas vezes retirando lascas para se tornar mais leve e outras acrescentando seiva que adensa trajetórias e religa fendas, numa construção constante dos momentos críticos que ali vão acontecendo.

O processo do grupo vai-se estabelecendo, consolidando, serpenteando novas formas de encontro, dentro e fora das aulas. Dessa necessidade de partilha permanente, de procura, questionamento e de conexão, são criadas redes de diálogo digitais, abertas para o parto da comunidade.

Numa aula, inspirada por um dos nossos professores, surge uma imagem, a metáfora que foi de imediato apropriada e denomina, na sua generalidade, o primeiro grupo do Doutorado em Educação Artística: O Buraco – em mim, espaço interno, profundo, para onde emergimos com as palavras que nos movem e as perguntas que nos chamaram a este lugar. Acolhedor, húmido, silencioso e em simultâneo musical tempo onde permanecemos com os amigos, reais e literários, que nos acompanham e nos desafiam nesta caminhada rumo ao incerto, onde nos debatemos com a luz e as sombras que nos acercam neste processo de encanto e rotura que é a aprendizagem (ATKINSON, 2015). Remetendo também as palavras para os outros que as pronunciam, ou melhor, que as emitem, as secretam, seguindo fluxos que às vezes se misturam e às vezes se distinguem (DELEUZE, 2010).

Desta maré é também composta a nossa comunidade de investigação, este não-lugar que inventámos e que nos vai inventando. Experiências individuais a desaguar num coletivo vivo cheio de vontades ou simplesmente, o prazer da descoberta, num voo partilhado.

AR e APC - Tenho o coração a arder dentro da estrutura do meu corpo e um silêncio pesado que me ofusca o interior, deixando-me sem visão. Um corpo



maleável dentro do corpo que se expande e preenche o interior moldando-se a uma superfície côncava. Dou-me conta que sou um polvo, octo-pus, e os meus tentáculos escrevem por mim que não sou eu, mas muitos.

5.3.2 COMENTÁRIO - PODE UM TEXTO DIZER DE TODAS AS VOZES?

Podemos dizer que esta primeira experiência de escrita coletiva não é exatamente replicada no presente artigo, onde experimentamos cruzar novas fronteiras. Depois desta criação de uma voz que decorre de 12 individualidades, até se juntar num imenso Buraco onde múltiplas vozes se desdobram em escritas, comunicações em eventos, workshops, diferenciando-se em combinatórias diversas de autores, pretendemos agora saltar para um degrau em que declinamos a oportunidade de criar uma voz homogênea; queremos, quando muito, aproveitar a polifonia. Pode um texto dizer de todas as vozes que o compõem, sem perder o seu sentido? Pode o texto conter a forma de múltiplas narrativas que se sobrepõem e se alimentam num autor?

6 INTERLÚDIO – QUEM LIGOU A REBARBADORA? SILÊNCIO, POR FAVOR!

Em cada texto a sua vontade, e nessa se aloja uma experiência única e vibrante da revelação do que se acultura e consegue transpor a cada texto que se constrói. O entre-texto e o texto não escrito representam também uma construção orgânica e modelar em devir, de modo indisciplinado. Cabe aqui pensar como usar estas experiências textuais a partir das arts based-research, dos self-studies e das linhas invisíveis de teorias críticas e pós-críticas que aqui se encontram latentes. Com esse escopo, o martelo intensifica a linha cortante da crítica. Ao leitor chegará uma peça apolínea, de onde limalhas e aparos da existência foram varridos. Ainda se sente o cheiro do pó remexido, causado pelo burburinho das suas mãos afadigadas, já saindo de cena num silêncio brusco, apenas entrecortado por risinhos cúmplices que se afastam. Quer isso dizer que o texto-já-pronto diz menos do que aquele que, durante tanto tempo, foi pensado e construído por diferentes mãos.

Escrita como formação é também um exercício de cuidar da forma, no seu sentido mais profundo: reescrever até caírem todas as possibilidades de haver uma



voz única, um texto homogêneo, ao mesmo tempo que se censura o gesto de censurar a crítica. Escrever um texto implica conter a possibilidade de outros textos e, no seu devir mútuo, esses objetos nascentes se interferem e interrompem.

Quem ligou a rebarbadora?

Silêncio, por favor!

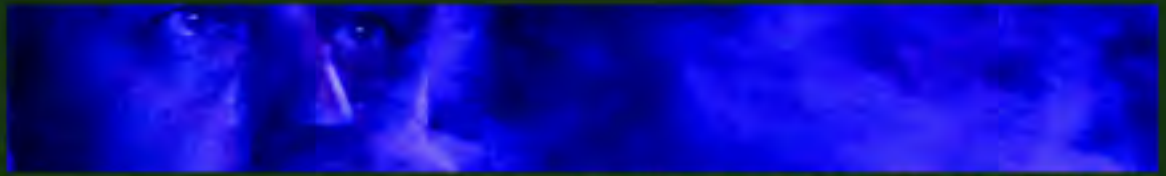
O que pode ser a escrita da crítica se ela se faz a quatro vozes, oito mãos e sabe-se lá quantas almas? Cada uma, artífice especialista do seu instrumento, vai esculpindo. Primeiro cada uma na sua banda, depois fazendo a ronda e, finalmente, já delapidado livremente o que quer que esteja “a mais”. Observar a escultura dum texto é contemplar o grande mistério da natureza do conhecimento em educação artística: se não há uma forma definitiva, como saber que a peça, o texto, a imagem, está terminada? Essas tecedeiras sem molde que trabalham um rizoma não sabem, não podem saber. A escrita escreve-se, cravada na pele.

Há um grupo que se junta para escrever, conversar, sentir as unhas e o cabelo crescer, ouvir o tempo ser e deixar de ser, até que o impulso de recomeçar se impõe. Ouve-se martelar ao longe... Já sabemos então que outro texto estará na forja.

7 A ESCRITA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EM CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Por forma a ampliar a interpretação, centrada nos sentidos presentes nas narrativas acerca dos processos de escrita na formação em educação artística, em contexto do Doutoramento, retomamos os temas que os títulos organizadores enunciam:

- A escrita partilhada de experiências de aulas dinamizadas pelos estudantes
- O corpo implicado na performatividade e reflexividade coletiva

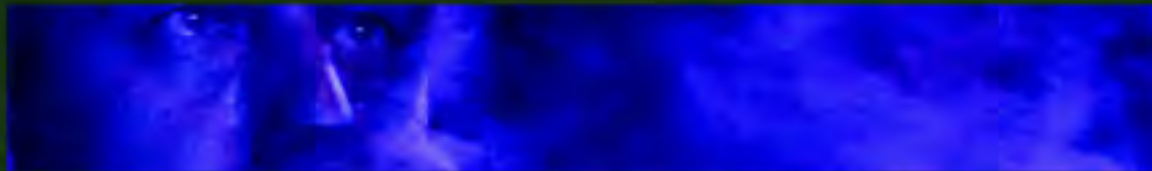


- A escrita retrospectiva de experiências educativas significativas, transmutada em hipertexto e em novas escritas
- Na intra-relação, a surpresa e o espanto
- A escrita de um capítulo de livro com 12 autores
- Construindo uma comunidade de investigação

Retomamos, ainda, as metáforas que semeiam as narrativas e os seus comentários e que nos abrem os sentidos deste processo formativo:

- A narrativa como descoberta do desconhecido, viagem, voz em ação, tecedura sem molde
- As escritas juntas num baú de memórias e de palavras em diálogo, para além de coreografia do já dito
- O processo de reescrita e interpretação como um tecer e esculpir de texto, no corpo, cravado na pele, usando depois a rebarbadora cortante da crítica e acrescentando a seiva que adensa trajetórias e religa fendas
- O linguagem como um corpo denso, mar de palavras, acúmulo e renovação, que por vezes também se dissolve no ar
- A memória no corpo, conhecimento incorporado, presentificado no agora
- O corpo como fragmento de espaço em movimento, repositório de conhecimento, implicado no mergulho da escrita e da relação
- A procura de uma, duas, quatro, muitas vozes a procurar-se a solo, uníssonos e polifonia, que se reconheçam na e para a escrita
- A comunidade de investigação como corpo maior, cápsula onde o que é temporal se acalma, espaço profundo onde deuses se acercam, onde se criam redes de diálogo, numa polifonia onde não se perde o sentido das vozes.

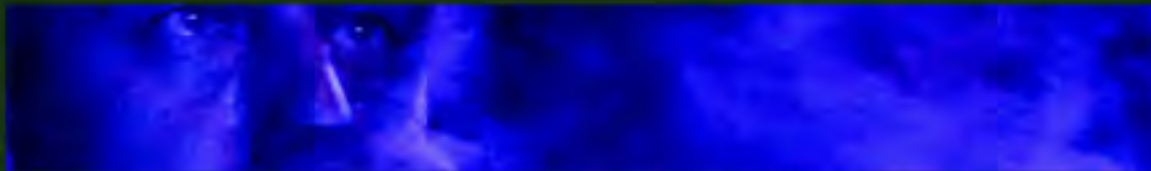
Cruzam-se, ao ler estes dois eixos de análise – temáticos e metafóricos – diversas tensões que importa explicitar - as tensões que emergem do processo formativo e da escrita na formação e as tensões do processo da escrita no próprio artigo. Tensões que mantivemos dialogicamente ou que, por vezes, integramos em



processos dialéticos. Desde já, as tensões entre registos descritivos e poéticos, entre textos narrativos e interpretativos. Tensões que passamos a evocar na forma de perguntas:

- Há verdadeiramente conversação ou justaposição de vozes? Entre nós, entre nós e os autores que revisitamos? Ou apenas (n)os usamos instrumentalizadamente para legitimar o que pensamos e fazemos?
- Será que derrubamos as barreiras e os desequilíbrios de poder entre professores e alunos, entre as autoras do texto? Será que a escrita ajudou a derrubar fronteiras? Será que queremos? Será que podemos? Será que nos permitimos?
- A interpretação do texto não é ainda, verdadeiramente, a interpretação dos nossos próprios textos à luz do processo formativo, não é análise do nosso discurso - precisaremos de um distanciamento maior para um outro nível de análise?
- Este todo, que não é igual à soma de todas partes, como se implica numa escrita diferenciada e contínua? Será que apenas se encanta, como na infância, com o som da sua própria voz? Será implicada e consequente?
- Da escrita à ação, das escritas em redor à escrita da tese, serão estas escritas bloqueios para outras, ou abrem o desejo e a disciplina de continuar noutras escritas e mergulhar nas teses?
- Há alguma especificidade da arte/educação artística que imprime forma a este processo? Seremos nós diferentes aqui e em contextos de formação de outras áreas? Qual a consequência dessa potencial diferença? Seremos mais ousadas nas nossas escritas? Haverá uma abertura e confiança maior para assumir o processo do encontro, a ignorância do não-conhecido, o devir?

Invocamos a teorização de JOSSO (2007) sobre as identidades existenciais, dimensões articuladas ao sensível e que decorrem do seu trabalho com histórias de vida, todas elas presentes na tecedura deste texto e na história coletiva da qual as quatro autoras deste artigo fazem parte: as dimensões do ser sensível, o ser da ação corporal, o ser das emoções, o ser de carne, o ser de atenção consciente, o



ser de imaginação, o ser de afetividade e o ser de cognição. Assim, a formação em contexto de educação artística foi vivida nesta conexão complexa e tensional de dimensões individuais, interpessoais, grupais.

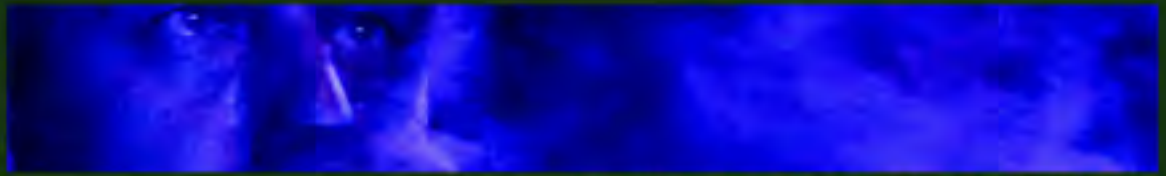
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS – A NARRATIVA DIALÓGICA NA INVESTIGAÇÃO, ROMPENDO FRONTEIRAS

Escritas durante a formação, remetendo para um tempo antes desta, para o próprio tempo desta, para o tempo depois desta. Escritas posteriores à formação, comentando o tempo desta, as histórias desta, a própria escrita.

Continuamos o nosso processo formativo enquanto escrevemos coletivamente este e outros artigos. A escrita narrativa, de textos poéticos e de comentários sucessivos reatualizam a experiência em novas experiências de escrita, aprofundando a reflexividade e as aprendizagens sobre o vivido. Cada texto é vivo no texto do outro, que a partir dele recria, depura, intensifica e expande.

O individual e o coletivo diferenciam-se e indiferenciam-se, no diálogo através do qual se produz uma escrita conjunta que pretende apreender não apenas o fragmentário de cada acontecimento vivido mas visa compreender como os contextos e dispositivos sociais enformam a experiência ao mesmo tempo que são desafiados pelo desejo de nos libertarmos dos seus constrangimentos, criando uma realidade própria.

Em coautoria visamos assumir a autoridade sobre a nossa vida comum, sem anularmos a pluralidade numa dialética redutora, mas enfrentando o risco do comentário conjunto. Faltará porventura um sentido crítico maior, que só o distanciamento do tempo e de outras narrativas e interpretações posteriores permitirá. O sentido crítico é imanente ao risco de uma escrita que nos conduz sem sabermos à partida como, que nos pode dispersar e fragmentar e que se constrói enquanto caminhamos, rompendo as fronteiras do conhecido. Faltará a densificação do diálogo, que os limites de espaço físico para a escrita e de tempos conjuntos constrangem o – sempre inacabado – processo, a impelir-nos o movimento de continuar.

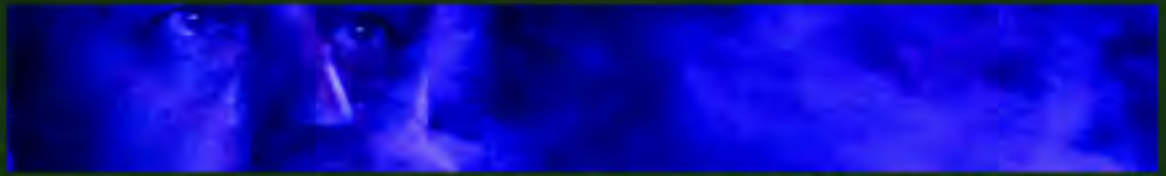


Os tempos do processo narrativo – lembrar, narrar e refletir sobre o vivido – e da sua análise – pré-análise, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva, indicados por SOUZA (2014) a propósito de pesquisas por si desenvolvidas, interpenetram-se na escrita deste nosso texto, por serem os seus autores os mesmos e por se pretender uma escrita viva. Buscamos entrar na opacidade dos motivos para além da razão, e tocar no sentido e na sua dimensão pulsional originária (RICOEUR, 2014). Também por isso a narrativa ganha por vezes contornos de uma escrita poética, metafórica, fragmentada, ampliando sentidos e mantendo-os em aberto.

descobrimos no caminho
pequenos centros
dos quais irradiam fios
olhares múltiplos que as histórias arquetam
numa teia
que se cruza com outras
adensando-se em sentidos
entre todos inventados
(Ana Viana / Ana Paula Caetano)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marta Mateus de. **Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior**. Orientadora: Ângela Rodrigues. 2012. 438 f. Tese (Doutoramento em Educação - Formação de Professores) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013.
- ATKINSON, Dennis. The adventure of pedagogy, learning and the not-known. **Subjectivity**, v. 8, n. 1, p. 43- 56. 2015.
- BALDACCHINO, John. Art ± education: The paradox of the ventriloquist's soliloquy. **Sisyphus: Journal of education**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 62-79. 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre a arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, art. 12, 2006. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf> Acesso em: 5 dez. 2019.
- CAETANO, Ana Paula.; PAZ, Ana Luísa.; NARDUELA, Absalão.; PARDAL, Adriana.; ROCHA, Ana.; RÉ; Sofia.; CORREIA, Cinayana.; MARQUES, Clara; SILVA, Helena.; ANDRADE, Joana.; CARVALHO, Manuela; MEIRELES, Teresa. As Artes no Ensino Superior – 'Pedagogias do evento' no Doutoramento em Educação Artística. *In*: GONÇALVES,



Susana; COSTA, José Joaquim (Eds.), **Diversidade no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP-IPCe, 2019. p. 239-260.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto de menos e o esgotado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Minuit, 1968.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Lisboa: Edições 70, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n1 Edições, 2013.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Ruben. Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. **Harvard Educational Review**, v. 83, n. 1, p. 211-237. 2013.

HERNANDEZ, Fernando H. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en Educación. **Education Siglo XXI**, n. 26, p. 85-118. 2008.

IRWIN, Rita L. Becoming A/r/tography. **Studies in Art Education**, v. 54, n. 3, p. 198-215. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 63, n. 3, p. 413-438, set/dez. 2007.

POPKEWITZ, Thomas. Historicizing how theory acts as 'the retrieval' apparatus in methods. In: FITZGERALD, T. (Ed.), **Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions and Directions** (22 pp.). Singapura: Springer, 2020, no prelo.

POWELL, Kimberly. Prelude. Moving from still life: Emerging conceptions of the body in arts education. In: BRESLER, L. (Ed.). **International Handbook of Research in Arts Education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 1083-1086.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit. 3. Le temp raconté**. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 2014.

ROLFE, Linda. Using learner journals in teacher education in the arts. In: BURNARD Pamela; HENESSY, Sara (Eds.), **Reflective practices in Arts Education**. Dordrecht: Springer, 2009. p. 95-106.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 11, p. 39-50. 2014.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - UID/CED/04107/2019.

**Recebido em 22/03/2019
Aprovado em 09/12/2019**



“NO CANTO DO MUNDO DO CAPITAL”: SOBRE EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ARTE

"IN THE CORNER OF THE WORLD OF CAPITAL": ABOUT EXPERIENCE, EDUCATION AND ART

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020034>

Lislaine Sirsi Cansi

Universidade Federal de Pelotas

lislaine_c@yahoo.com.br

RESUMO

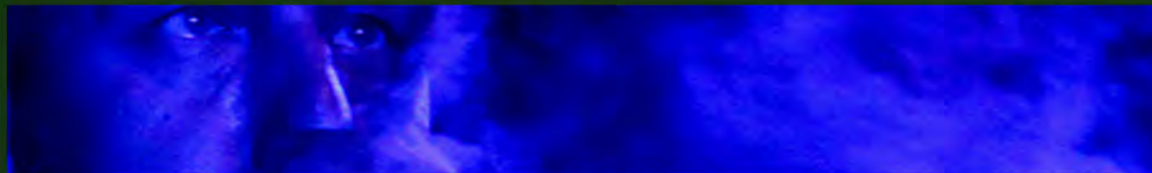
Este artigo apresenta uma discussão a partir de uma prática permeada pelo conceito de experiência e pela sensibilidade. Para isso, o conceito de experiência é revisitado em autores como Jorge Larrosa (2015), Walter Benjamin (1994) e John Dewey (2010; 2011) e a “educação (do) sensível” é fundamentada a partir da reflexão de João Francisco Duarte Júnior (2010), voltada aos campos da Educação e da Arte. A prática ocorreu em um *shopping* em busca de experiência, foi nomeada como “No canto do mundo do capital”, narrada no segundo momento do texto. Como fechamento, um eixo de sistematização da experiência relacionado aos aspectos sociais se desdobra para o campo da Arte, especificamente relacionado a categorias de obras dos artistas Andy Warhol (1928 – 1987), Maryam Jafri (1972), Andreas Gursky (1955), Albrecht Dürer (1471 – 1528), David Hockney (1937), Jeff Wall (1946), Nam June Paik (1932 – 2006) e Bruce Nauman (1941), e possibilita pensar em Educação. Nessa discussão, será estabelecida à prática uma relação teórico-reflexiva que a aponte como “experiência”.

Palavras-chave: Experiência. Prática. Arte. Educação do sensível.

ABSTRACT

This paper presents a discussion based on a practice permeated by the concept of experience and sensitivity. For this, the concept of experience is revisited by authors such as Jorge Larrosa (2015), Walter Benjamin (1994) and John Dewey (2010; 2011) and the “sensitive (education)” is based on the reflection of João Francisco Duarte Junior (2010), focused on the fields of Education and Art. The practice took place in a mall in search of experience, was named as “In the corner of the world of capital”, narrated in the second moment of the text. In closing, a systematization axis of experience related to social aspects unfolds into the field of Art, specifically related to categories of works by artists Andy Warhol (1928 - 1987), Maryam Jafri (1972), Andreas Gursky (1955), Albrecht Durer (1471 - 1528), David Hockney (1937), Jeff Wall (1946), Nam June Paik (1932 - 2006) and Bruce Nauman (1941), and make it possible to think about Education. In this discussion, it will be established to practice a theoretical-reflexive relationship that points to it as “experience”.

Keywords: Experience. Practice. Art. Education of the sensitive.



1 INTRODUÇÃO

Experiência, do latim *experientia*, denota ensaio, prova, tentativa, ato de experimentar, conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, experimentação¹. Assim compreende-se a experiência que podemos supor ter ao longo do tempo, a experiência transmitida e/ou obtida por meio de conhecimento abrangente e sistemático. É também a experiência que se experimenta, na qual sujeito e objeto se relacionam. Não é especificamente essa a experiência abordada nesse texto, embora versada de forma breve. Trata-se aqui da experiência como categoria conceitual não transmitida por alguém ou através do tempo, pertencente ao campo da Filosofia e articulada aos campos da Educação e da Arte.

A discussão proposta a partir desse pressuposto será norteada por meio das seguintes questões: o que é uma “experiência”? É admissível ter uma “experiência”? Como podemos apontar para algo e afirmar de que se trata de uma “experiência”? É plausível ensinar alguém a ter “experiência” e a experienciar? É possível ensinar de forma inclusiva alguém a ter “experiência” e a experienciar? É viável inserir a “experiência” ao processo educacional? E, por fim, todas as experiências educam? Esses questionamentos servirão de escopo para refletir de forma “rizomática” sobre experiência, Educação e Arte. Ressalta-se que o conceito de rizoma “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...], implica na conexão de pontos de qualquer natureza formando cadeias de ramificações” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31), incorrendo em flexibilidade, dinamismo e abertura a outras possibilidades.

Para dar subsídio aos questionamentos discorridos, na próxima seção desse texto será discutido o conceito de “experiência” por meio de vozes de autores como Jorge Larrosa, Walter Benjamin e John Dewey. Em seguida, será narrada uma

¹ Retirado do Dicionário Priberam, disponível em <www.priberam.pt>, acesso em 05 mar. 2018.



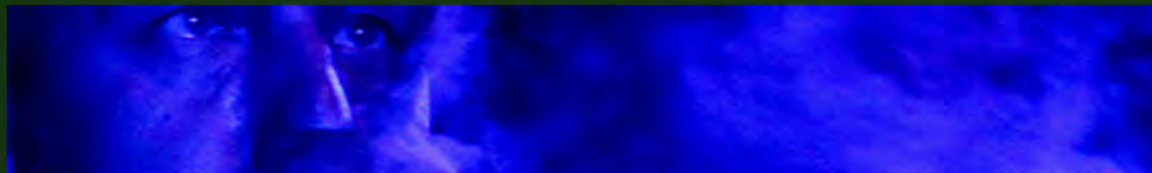
prática² realizada em busca de experiência intitulada “No canto do mundo do capital”. Por fim, na última seção será proposto um desdobramento da prática a partir de um eixo de sistematização articulado a categorias advindas do pensamento da Arte.

2 SOBRE EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E ARTE

Convém dar início à busca de compreensão do conceito de experiência por meio do pensamento do filósofo Jorge Larrosa (2015), sendo aquilo que toca, que passa e o que acontece com o sujeito e não aquilo que se passa, ou que o toca ou que lhe acontece de forma generalizada. O autor relata que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (LARROSA, 2015, p. 22) já que vivemos apressadamente, na velocidade do movimento constante dos ponteiros do relógio, ou melhor, na sutil e ligeira marcação digitalizada do tempo (que faz o tempo correr ainda mais). Nesse caso, frequentemente dizemos ficar sem tempo, como se esse fosse o saldo do dia, o tempo é visto para nós, sujeitos “sem tempo”, como valor, como mercadoria que nos deixa sempre em dívida. E, em dívida, não temos tempo para parar, para olhar vagorosamente, para perceber as coisas e nos aperceber nelas. Não temos tempo para termos experiência, já que não nos encontramos disponíveis. Diz Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter experiência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

² Atividade pedagógica proposta pela professora Maristani Polidori Zamperetti e intitulada como “EXPERIÊNCIA [IM]POSSÍVEL – Aprendendo com a nossa própria experiência”, na disciplina “Seminário Avançado: Experiência e Arte na Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel), a qual tem como ementa discutir e estudar a experiência e a arte no processo de formação de professores, estabelecendo relações com os espaços e as condições necessárias para a sua potencialização e entender a experiência estética como promotora da educação do sensível a partir da arte e das vivências do cotidiano.



Estar aberto à experiência para que “algo nos aconteça ou nos toque” corresponde a estar disponível à desordem, à incerteza, à falta de racionalização ao sentir, à percepção, ao prazer corporal, às possibilidades intersticiais, à relatividade, a um novo olhar, à memória, à imaginação, à fantasia, ao lúdico, à valorização das pequenezas do mundo, aos sentidos (sem o compromisso com as palavras prévias), à “desterritorialização” – compreendida como um processo de desorganização em que o sujeito abandona o seu território para reorganizar-se em outro território, à criação de outra territorialidade (DELEUZE apud BOUTANG, 1988-1989)³.

O “sujeito da experiência” se define “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p. 25-26). No entanto, estar aberto e disponível não significa ser “sujeito da informação”, estando atento as mais diversas informações sobre o mundo e opinar excessivamente sobre tais informações, se expressando contra ou a favor delas. Opinar, dessa forma, soa como um dispositivo automático para que possamos nos posicionar frente a determinadas situações, considerando juízo de valor. Nada assim toca o sujeito, não passa pelo seu corpo, apenas o coloca em uma posição para responder algo de um dado momento para um momento específico. Para ser “sujeito da experiência” é relevante que o sujeito tenha consciência de que o “excesso de trabalho” também anula a sua experiência. Ter “experiência” não é sinônimo do desejo constante em fazer algo, até porque atividades em excesso implicam em querer e em fazer contínuo, em estado de movimento permanente na qual há a constituição de um sujeito sem tempo e na destruição da experiência (LARROSA, 2015).

Pensar sobre a destruição da experiência não é algo novo. Walter Benjamin (1994), no início do século XX, especificamente na década de 30, já discorria sobre o empobrecimento da experiência identificando a raridade de experiências em nosso mundo. O referido autor desenvolve sua reflexão apontando para a expansão da técnica como dado relevante que dá origem à miséria de experiência do homem e destaca que a experiência adquirida ao longo do tempo não é socializada pelo

³ Reflexão presente na dissertação de mestrado em Artes Visuais da autora (CANSI, 2016, p. 91-92).



sujeito que a detém, não é relatada para o outro, não é transmitida como saber, nem em provérbios, nem em narrativas (BENJAMIN, 1994).

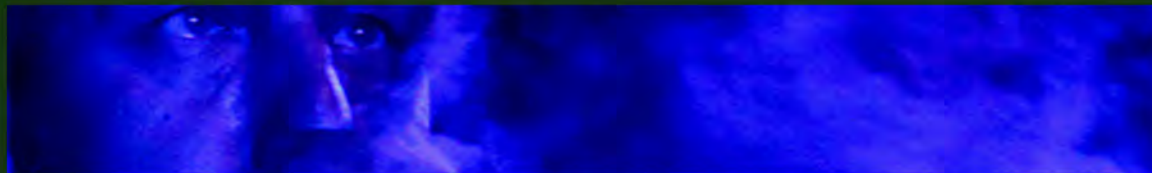
Cidiane Lobato (2011), em seu artigo intitulado **Benjamin e a questão da experiência**, atesta que, para Benjamin, “a verdade está na linguagem e somente pode ser interpretada objetivamente a partir e por causa da linguagem” (LOBATO, 2011, p. 117). Desse modo, compreende-se a importância e o contexto da transmissão da experiência de um sujeito ao outro. A autora expõe também que a Filosofia proposta por Benjamin se dá “através da construção de ideias” e “procura elaborar, salvar ou resgatar experiências que, mesmo quando antigas, comunicam aquilo que permanece e que, por isso mesmo, são capazes do novo naquele que se apropria delas...” (LOBATO, 2011, p. 118). Aponta-se aqui para a ressignificação de experiências que são resgatadas e comunicadas.

É a partir desse contexto que é possível compreender o personagem do velho da parábola que inicia o texto **Experiência e Pobreza**, de Benjamin (1994). O velho, em seu leito de morte, relata aos filhos a respeito da riqueza que possui em seus vinhedos. Seus filhos, em busca da riqueza do pai, cavam a terra e nada encontram nela. Porém, no momento de produção dos vinhedos percebem do que se trata a riqueza relatada pelo pai. Eles não consideraram o “saber da experiência” (LARROSA, 2015) do pai ao relatar nas entrelinhas que a riqueza seria o trabalho. Com isso, Benjamin (1994) destaca a pobreza das ações da experiência.

Acerca do empobrecimento da experiência John Dewey (2010) afirma que é possível não ter uma experiência quando a experiência vivida é incipiente. A incipiência particulariza-se pela distração e pela dispersão em relação ao que observamos, pensamos e desejamos, sendo nomeada pelo referido autor como interrupções externas ou letargia interna.

Retornando ao “sujeito da experiência”, Larrosa (2015) sugere a possibilidade de pensá-lo como território, lugar, espaço. Seria algo como:

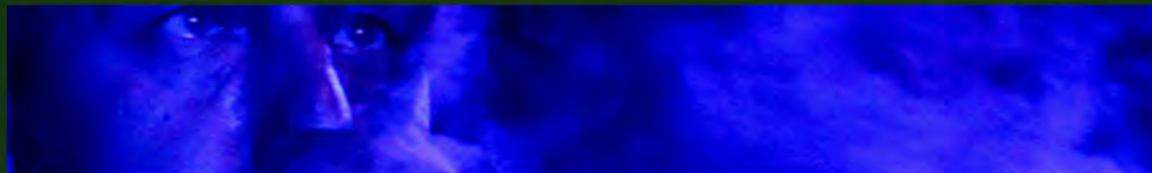
um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2015, p. 25).



O sujeito da experiência seria, por fim, “um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 25). Compreende-se, dessa forma, que para ser “sujeito da experiência” é particularmente necessário que o sujeito se exponha e que tal exposição seja um lugar de duas vias, onde é possível receber algo e doar algo a partir das “afecções” sentidas pelo corpo e acionadas pelas coisas do mundo. Entende-se que “afecção” é diferente de “afetação”: a afetação sugere o envolvimento do outro em seu processo, porém, não necessariamente implica em mudança no sujeito afetado. Já, a “afecção” indica ação recíproca e resulta em um corpo modificado por essa ação (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Nesse sentido, faz-se relevante lembrar Larrosa (2015) ao denominar a experiência como aquilo que nos toca, nos forma e também nos transforma, e Dewey (2010) ao condicionar a ideia de continuidade à experiência: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). Dessa forma, aquilo que será experienciado pelo sujeito se remeterá a algo já vivido, já percebido como experiência, ou proveniente de outras experiências. Seria algo cíclico e linear, com um “fluxo que vai de algo para algo” e um percurso caracterizado com início, meio e “consecução”, algo que se completa (DEWEY, 2010, p. 111).

A experiência, assim percebida, é uma experiência que nos faz reviver, recordar, lembrar e ressignificar algo que tínhamos como referência. Seria a experiência que, ao recordá-la, a abordamos com espontaneidade ao nomeá-la como “essa ou aquela” experiência. Uma briga, a comida de alguém que apreciamos e até algo insignificante pode ser alvo do discurso sobre “essa ou aquela” experiência. Quando dizemos “essa ou aquela” experiência “podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, e que caracteriza a experiência como um todo” (Dewey, 2010, p. 112). Algo, portanto, será determinante “naquela” briga, “naquela” comida, “naquela” coisa insignificante. Sobre “essa ou aquela” experiência, o artista e professor Luciano Vinhosa concorda com Dewey ao afirmar que “vivida em seu decurso, desde o início até a sua plena consumação, a experiência será individualizada na consciência daquele que a realiza e a integra às outras experiências” (VINHOSA, 2011, p. 65). Dewey (2010) nomeia tal experiência



como um “memorial duradouro” e a concebe como “experiência singular ou experiência real”.

Dewey (2010) também aponta para outro tipo de experiência, a “experiência de pensamento”. Essa experiência, compreendida como experiência intelectual, mantém a ideia de continuidade da “experiência singular”. Para que uma experiência seja “experiência de pensamento” é preciso “tirar uma conclusão ou chegar a ela”, sendo a conclusão “a consumação de um movimento”, o que corrobora com a ideia de continuidade (DEWEY, 2010, p. 113). A consumação não acarreta em cessar algo ou ao fechamento de algo; remete ao ato de chegar ao fim, referindo-se ao processo. Ao observar algo por acontecer ou acontecendo é possível chegar a uma conclusão intelectual a respeito dessa coisa vista. O autor reconhece que “*uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética*” (DEWEY, 2010, p. 113), na medida em que ter uma experiência estética demanda interesse pelo fim, na consumação de um movimento intelectual. Pressupõe, portanto, interesse pelas “coisas-objetos”⁴ encontrados no caminho, bem como pelas ações e sentimentos em relação a essas “coisas-objetos” sendo estes obstáculos ou estímulos, pelas condições que retardam ou aceleram o seu avanço, considerando a sua influência para chegar ao fim e, requer, também, a ideia de que a chegada final se relaciona com todo o processo, sendo, a “culminação de um movimento contínuo” (DEWEY, 2010, p. 116). É relevante destacar que se esse processo não ocorrer, a experiência será inestética.

Pensar acerca da “experiência”, sobre o seu conceito, suas modalidades, sobre ser “sujeito de experiência”, sobre ter ou não ter uma “experiência”, converge à reflexão sobre o “saber da experiência”. Larrosa assegura que o “saber da experiência” é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2015, p. 32).

⁴ Palavra-proposição da professora Renata Azevedo Requião, em sua disciplina intitulada **Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos** (2015), pertencente ao curso de Mestrado em Artes Visuais (PPGAV/UFPEl), ao se referir às coisas que nos envolvem e que fazem sentido para nós.



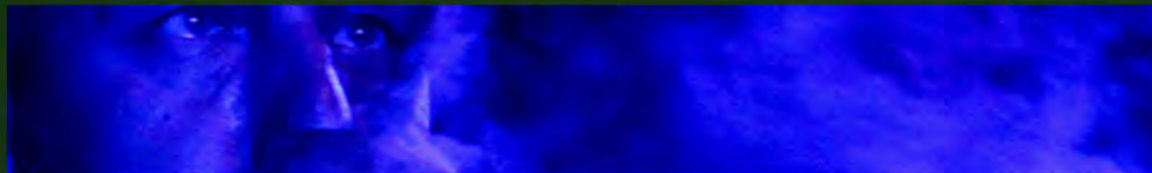
O “saber da experiência” se constitui por meio do par conhecimento e vida. Reitera-se aqui o exemplo do personagem do velho da parábola de Benjamin (1994). Compreende-se com clareza nessa passagem que o “saber da experiência” se dá na experiência adquirida ao longo do tempo e que é transmitida por meio de provérbios e de narrativas, ações sinalizadas como raras por Benjamin.

Em se tratando de Educação e de Arte na contemporaneidade, o “saber da experiência” é construído não tanto na ideia de que o professor transmita o seu saber aos estudantes, na ideia de contato e comunicação, mas na própria concepção da palavra “experiência” que implica em dar sentido ao que nos acontece (LARROSA, 2015). Faz-se necessário frisar que a palavra transmissão é um verbete caro no campo da Educação, já muito criticado e percebido em tom depreciativo ao ser comparado com outras ações como “mediação” e “construção” do conhecimento. Não se trata disso nesse texto. Aqui, há embasamento em Dewey ao se referir à indulgência excessiva na educação. O autor diz:

O educador não compreende o que deveria ter obtido através de suas próprias experiências passadas e também não acredita no fato de que toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação. Em termos morais, a pessoa madura, em certas ocasiões, não tem o direito de sonegar aos mais jovens a capacidade de compreensão compatível com o que sua própria experiência lhe proporcionou (DEWEY, 2011, p. 39).

Dessa forma, o estudante, aqui entendido como todo e qualquer sujeito, a partir do par “experiência/sentido” (LARROSA, 2015) e do princípio de “continuidade” (DEWEY, 2010), constrói ao longo do tempo o seu “saber da experiência”. Dewey (2011) salienta que a questão da continuidade discrimina experiências educativas das deseducativas. Destaca que se a experiência no espaço educacional fizer sentido ao estudante, essa experiência afetará as experiências subsequentes, alargando a sua capacidade de desenvolvimento, sendo, portanto, educativa.

No que concerne aos campos da Educação e da Arte, é adequado inserir a abordagem de João Francisco Duarte Junior (2010) sobre a “educação (do) sensível” no mundo contemporâneo. O autor reflete sobre a educação na contemporaneidade a partir de uma crítica à educação na modernidade, em que

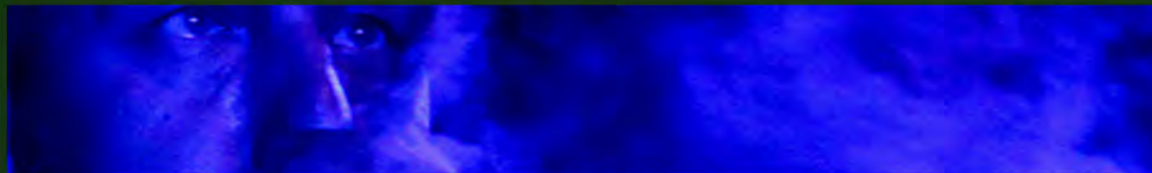


fomos educados “para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 26). Para Duarte Jr. (2010), atividades básicas da vida, automatizadas por nós, indicam a deseducação da sensibilidade. É necessário ter consciência que estamos “sem tempo”, que estamos sendo engolidos por ele, que estamos “maquinizando” a vida e, portanto, não disponibilizando espaço para o saber sensível.

Duarte Jr. propõe a “educação (do) sensível” para além da “transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da Arte” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 29) via explicações, ensino da História da Arte e interpretação de obras de arte. O autor explica que a educação estética pressupõe:

um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto (DUARTE JR., 2010, p. 30-31).

Percebe-se que o autor propõe algo para além da contemplação da arte. Trata-se de uma educação em que a arte direcione o olhar para o contexto, para as “coisas-objetos” locais e do mundo, instigando relações de sentido com essa realidade externa através de estímulos corporais, os nossos cinco sentidos, o visual, o tátil, o olfativo, o auditivo e o gustativo. Tal proposta conversa com a compreensão de educação a qual envolve processos em constante transformação com caráter emancipatório que promovem a formação humana na sua integralidade, o direito de aprender e permite a inserção social do sujeito e o exercício à cidadania (BRASIL, 1988). Observa-se também que a proposição da “educação (do) sensível” para a Educação e o Ensino da Arte conversa com o “par experiência/sentido” de Larrosa (2015) e com o princípio de “continuidade” de Dewey (2010). Considerando que a Arte ocupa um lugar onde o oprimido pode encontrar espaços de resistência, é através da experiência e da educação estética no espaço educacional que é possível, criar, inventar, dar sentido e descrever, narrar, contar com as próprias palavras e através de seu corpo.



A seguir, será apresentada a prática realizada em busca de experiência, considerando a discussão anteriormente apresentada. Já que tal prática foi vivida por mim, opta-se em romper com a linguagem exposta até aqui para poder narrar à atividade a partir do sujeito que a experienciou. Dessa forma, o sujeito da narrativa passa a ser o sujeito no singular.

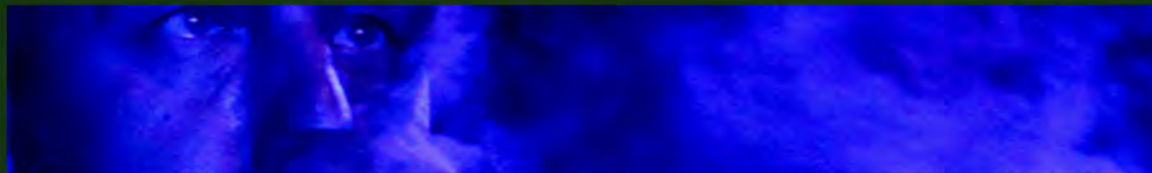
3 PRÁTICA EM BUSCA DE EXPERIÊNCIA: “NO CANTO DO MUNDO DO CAPITAL”

A narração da prática será apresentada em três momentos: o primeiro é composto pelas premissas, remetendo a aquilo que antecedeu a atividade, mas que já era compreendido como pertencente a ela. O segundo momento discorre sobre a atividade de fato contendo observações, sentimentos e pensamentos. Por fim, o terceiro momento sistematiza a prática e anuncia a relação que a define como experiência.

Em uma quarta-feira, dia 11 de outubro de 2017, chovia em Pelotas. Esta era a data prevista para vivenciar a prática. Para que tal prática pudesse ocorrer, considerei me despir das “coisas-objetos” do cotidiano e prestar atenção ao Outro, em um local público, sendo esse Outro, tudo aquilo que não fosse relacionado a mim. Havia uma semana que, via estímulo, estava compondo algo, alimentando e imaginando como poderia vir a ser essa prática. A abertura e a disponibilidade daria acesso ao “sujeito da experiência” (LARROSA, 2015).

Planejei estar em um local público da cidade que habitualmente não frequento para vivenciar a prática. Esse espaço, por não remeter a um espaço que chamo de meu, poderia potencializar o experimento proposto. Organizei objetos importantes e saí em direção ao *shopping* com objetivo definido: estar à espreita para observar um determinado local e as pessoas que frequentariam o *shopping*. Acredito que era por volta das 15h20.

Adentrei ao espaço do *shopping* pela porta localizada a direita da fachada principal. Essa entrada é preferencial, já que ao passar por ela se avista uma imagem bastante desejada por pesquisadores: estantes lotadas de livros, revistas e

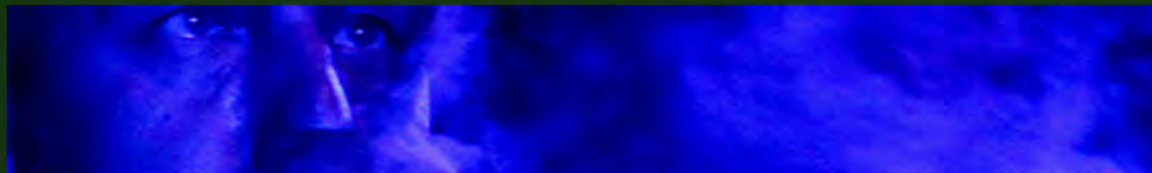


afins. As 15h37 avistei uma poltrona confortável no lugar que denominei “um dos cantos do mundo do capital”. Era a única poltrona disponível. Havia outros locais para sentar, todos sem encosto, o que me deixaria desconfortável mediante o espaço de tempo predeterminado para vivenciar a prática.

A primeira sensação foi a de estar em uma grande sala, limpa, confortável e decorada, algo como desejamos ter em nossa casa. Entretanto, a sala de estar continha transeuntes, adultos, crianças, barulho e ações similares bastante familiares em nosso cotidiano, mas nada fraternais e que dizem respeito à comunicação e ao convívio social (ou a falta dele): o aparelho celular era o objeto onipresente, *nele, com ele, a partir dele* – algumas espiadas no entorno.

Planejei estar à espreita e assim registrei em uma caderneta pensamentos, sentimentos, sensações, observações a respeito daquele canto do mundo, da grande e arrumada sala de estar em que me encontrava. As 16h38 guardei os meus objetos e levantei da poltrona em busca de outras observações. Em um local próximo praticamente vazio, ainda no canto do mundo do capital, no mesmo instante de tempo, uma moça e eu puxamos as poltronas localizadas ao redor de uma mesma mesa. Constrangidas, olhamos uma para a outra sem saber o que dizer ou o que fazer. Eu, aberta à “experiência”, convidei a moça para me fazer companhia. Sentamos lado a lado, duas desconhecidas, para apreciarmos um café. Dividir uma refeição, ação corriqueira, nem sempre é agradável entre estranhos. Lembrei-me de um minicurso sobre a metodologia da história oral e comecei a fazer perguntas para que ela pudesse se sentir a vontade. Conversamos por uma hora. Ela se chama Desirèe, é professora de Educação Física e terapeuta ocupacional. As 17h40 a prática em busca de experiência chegou ao fim.

A sistematização da prática pode ser fundamentada a partir de vários eixos de sistematização relevantes ao objeto de estudo, a experiência, são eles: aspectos sociais – consumo, modos de vestir, comportamento, uso de aparelhos tecnológicos, relações interpessoais, aspectos sonoros – barulhos que se atravessam e que podem passar despercebidos na correria do cotidiano, aspectos estéticos – cores, texturas, agrupamento, contraste, configuração do ambiente e aspectos corporais – percepção consciente de meu corpo no local (CIDAC; HOLLIDAY, 2007). Para esse



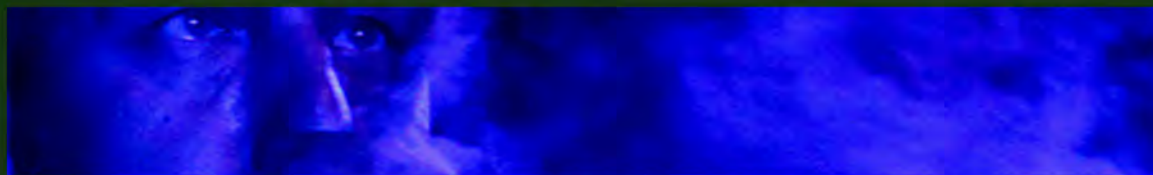
texto, escolho fazer menção somente a algumas questões referentes aos aspectos sociais.

Primeiramente recupero o conceito sobre a “pobreza da experiência” de Benjamin (1994) para pensar acerca da fragilidade das relações interpessoais na contemporaneidade. O espaço que entendi como sala de estar estava excessivamente ocupado por diversas pessoas, grupos afins e grupos estranhos entre si. Havia pouca relação com o outro, para além do convívio social permitido e acessado pelo mundo virtual. Havia relação social mediada pelo uso do aparelho celular e certa maquinização de corpos. Questiona-se sobre a ocupação do espaço pelos transeuntes e a relação entre lugar e corpo permitida – e acessada, por eles. Questiona-se se esses sujeitos poderiam ser “sujeitos da experiência”, se estavam experienciando algo ali ou se apenas estavam sendo sujeitos ativos do canto do mundo do capital.

Nesse contexto, evoco a recorrente frase de que a “experiência” para que seja “experiência” precisa nos tocar, nos atravessar, nos transformar e, para que sejamos “sujeitos de experiência” é necessário que sejamos sujeitos passivos, abertos, receptivos (LARROSA, 2015). Para esse momento, cito um nome próprio, “Desirèe”, e me aproprio do pensamento do personagem Palomar (CALVINO, 1994), o qual compreende a ideia de que tudo no universo se liga e se corresponde, inclusive nós como sujeitos pensantes que agimos no mundo, tendo nossa imagem refletida (ou não), tendo consciência (ou não) de quem somos. A compreensão de que a experiência passa pelo corpo, que pode ser lembrada como “aquela” experiência, que se caracteriza pela ideia de continuidade e pela possibilidade de ser narrada indica que a prática pode ser entendida como experiência. A seguir será proposto como é possível inserir a arte advinda da prática em busca de experiência.

4 O PENSAMENTO DA ARTE ADVINDO DA PRÁTICA

A narração da prática em busca da experiência pressupõe consciência e olhar crítico frente às coisas observadas, sentidas e pensadas. A sistematização da experiência dá margem a desdobramentos em Educação e Arte e promove outras experiências. Dessa forma, considera-se a possibilidade de alargar a reflexão ao



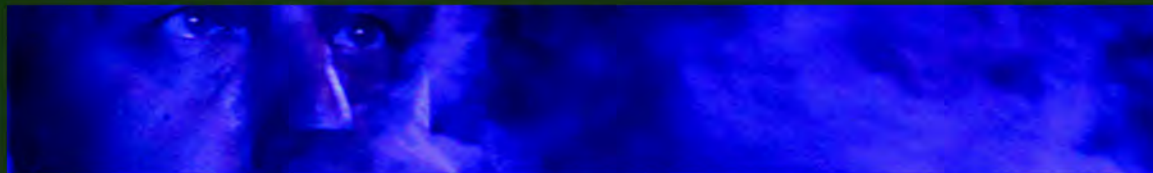
articular algum eixo de sistematização ao pensamento da arte. Trata-se do eixo relacionado aos aspectos sociais – consumo, modos de vestir, comportamento, uso de aparelhos tecnológicos, relações interpessoais – associados a artistas, por meio de categorias conceituais de suas obras.

Os artistas e as categorias são os seguintes: Andy Warhol (1928 – 1987), Maryam Jafri (1972) e Andreas Gursky (1955), sobre consumo; Albrecht Dürer (1471 – 1528), David Hockney (1937) e Jeff Wall (1946), no que diz respeito a comportamento e relações interpessoais; Nam June Paik (1932 – 2006) e Bruce Nauman (1941), concernente ao uso de aparelhos tecnológicos.

Em se tratando de consumo, seria inadequado não citar a obra de Andy Warhol. Na obra *Campbell's Soup Cans*, 1962 (Figura 1), o artista pintou produtos referentes à cultura de massa, por meio da apropriação e da repetição de produtos encontrados em prateleiras de supermercados, as sopas enlatadas. Warhol questionou o sistema capitalista que leva ao consumismo, inclusive o mercado da arte, modificou a função cotidiana da imagem do produto na medida em que um rótulo passou a ter o conceito de arte e fez provocações acerca dos estilos de vida (S/A, 2007; S/A, 2012b).



Figura 1: Campbell's Soup Cans, 1962, de Andy Warhol.



Fonte: https://www.moma.org/learn/moma_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962

Maryam Jafri investiga fenômenos sociais como “arqueologias do conhecimento, a política de imagens e a produção de espaços” (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 262). Na **32ª Bienal de São Paulo: Incerteza Viva** (2016), a artista exibiu a instalação *Product Recall: Na Index of Innovation* [Recall de produtos: um índice da inovação], 2014-2015 (Figura 2), em que pesquisa lançamentos de produtos e projetos de pacotes fracassados ao longo da história, analisando como se dá a manipulação e a imposição do desejo do produto ao consumidor pela indústria alimentícia e pela publicidade. Em sua instalação, Jafri se apropria de alguns objetos e os apresenta com legendas, em uma montagem limpa, acentuando o contraste com o apelo visual publicitário, neutralizando emoções e desejos de tê-los e, dessa forma, possibilitando um distanciamento crítico (VOLZ; REBOUÇAS, 2016).

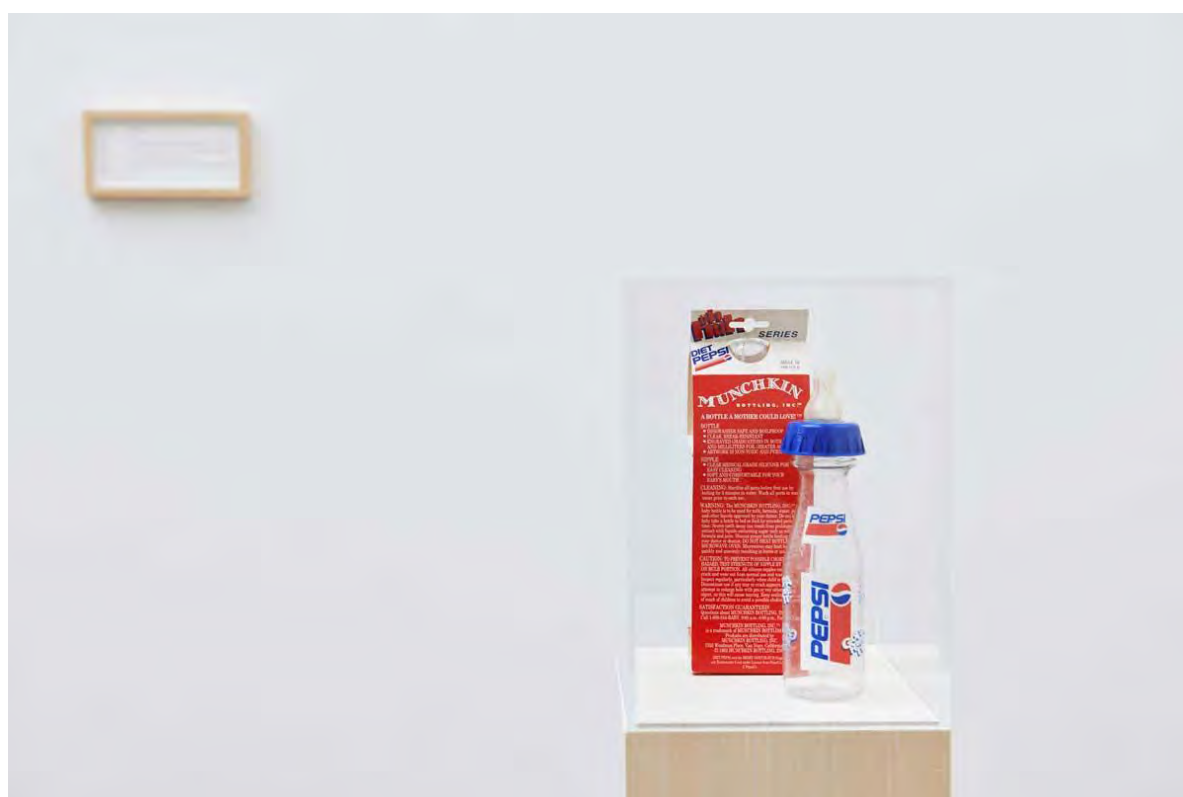


Figura 2: Product Recall: An Index of Innovation (fragmento), 2014-2015, de Maryam Jafri.
Fonte: <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2578>



Andreas Gursky investiga o mundo densamente povoado, mas o revela com a objetividade e o distanciamento de um alienígena. Na fotografia intitulada *99 centavos*, 1999 (Figura 3), Gursky capta, através de uma câmera grande-angular, detalhes e a grandiosidade da imagem, tensionando questões contraditórias como escolher algum produto que aparenta ser ilimitado e, ao mesmo, é reduzido ao nível da mesmice, por se tratar de um múltiplo padronizado e que possui o mesmo valor comercial (S/A, 2012a).



Figura 3: *99 centavos*, 1999, de Andreas Gursky.
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Andreas+Gursky,+99+centavos>

Em relação ao comportamento, Albrecht Dürer, reconhecido por realizar uma série de autorretratos no período renascentista, pintou seu *Autorretrato com casaco de peles*, 1500 (Figura 4), se representando com a aparência de Jesus Cristo por crer que, “um artista, quando se tornava um verdadeiro mestre, tinha tanta importância quanto Deus ou Jesus” (CANTON, 2004, p. 9). Os seus autorretratos indicam que o artista não se considerava um artesão, e sim um homem digno do mundo.



Figura 4: Autorretrato com casaco de peles, 1500, de Albrecht Dürer.
Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Albrecht_D%C3%BCrer

David Hockney, em *O senhor e a senhora Clark e Percy*, 1970-71 (Figura 5), retrata o *designer* de moda Ossie Clark e a sua esposa, a *designer* têxtil Celia Birtweel, recém-casados. Hockney destaca modos de vestir e uma época particular, através das roupas e das mobílias, e sugere relações interpessoais, a partir de um elemento simbólico, o gato, indicando infidelidade, e das posições dos retratados, a mulher em pé, dominante, o homem, sentado com o gato em seu colo. Ressalta-se que os *designers* produziram figurinos desejáveis nos anos 70 (GERLINGS, 2008).

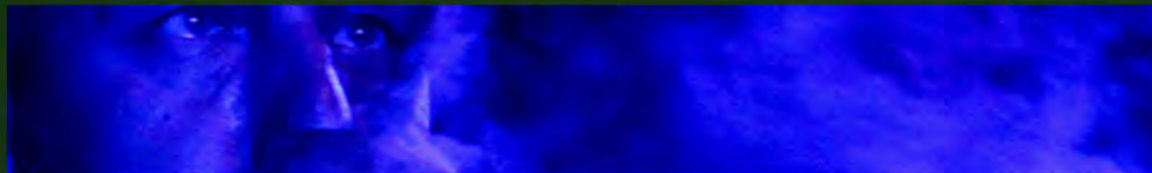


Figura 5: O senhor e a senhora Clark e Percy, 1970-71, de David Hockney.
Fonte: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/hockney-mr-and-mrs-clark-and-percy-t01269>

Jeff Wall, envolvido com a arte do passado, revela aspectos do mundo atual através da linguagem da fotografia, enquadrando-se na categoria denominada de “quadro-vivo” (COTTON, 2013). Nessa categoria os elementos necessários para o *click* fotográfico são arranjados *a priori*, desse modo compreende-se que as fotografias são “encenadas” ou “construídas”. Aborda-se o uso da narrativa de uma história pela fotografia. Na obra *Insônia*, 1994 (Figura 6), Wall compõe a cena “por meio de recursos similares aos da pintura renascentista, em que os ângulos e os objetos de uma cena de cozinha nos orientam a percorrer o quadro e levam à compreensão da ação e da narrativa” (COTTON, 2013, p 50). Percebe-se que o homem que está deitado no chão está desperto, porém encontra-se alheio ao ambiente, dominado pela ansiedade (S/A, 2012a). Logo, a cena funciona como “alegoria de uma perturbação psicológica” (COTTON, 2013, p. 51).



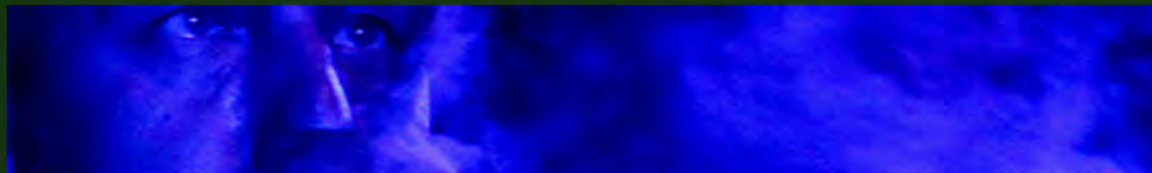
Figura 6: Insônia, 1994, fragmento, de Jeff Wall.
Fonte: <http://br.rfi.fr/cultura/20110812-jeff-wall-em-bruxelas>

Por fim, no que concerne ao uso de aparelhos tecnológicos, Nam June Paik é considerado um artista inovador. Em Nova York, 1965, Paik filmou o Papa e a sua comitiva e mostrou o resultado em um ponto de encontro de artistas, inaugurando a videoarte (RUSH, 2006). Em sua obra em colaboração com a música Charlotte Moorman, *Concerto for TV, Cello and Video Tape. TC Cello Premier*, 1971 (Figura 7), o artista “contesta constantemente a ideia de ‘realidade’ da imagem de televisão, ao colocar aparelhos de TV em posições inesperadas ou ao distorcer imagens na tela” (RUSH, 2006, p. 48).



Figura 7: Concerto for TV, Cello and Video Tape. TC Cello Premier, 1971, de Nam June Paik.
Fonte: <https://www.tumblr.com/search/charlotte%20%20moorman>

Bruce Nauman trabalha com uma variedade de linguagens artísticas, investiga as possibilidades da arte e direciona-se por meio de conceitos para produzir. Aqui, particularmente interessa a instalação de vídeo *Anthro/Socio (Rinde Spinning)*, 1992 (Figura 8). Nessa obra o artista se ocupa de questionar a linguagem com a exibição de frases repetidas como “ajude-me, fira-me, sociologia; alimente-me, coma-me, antropologia” (RUSH, 2006, p. 43), por meio da voz de um sujeito em



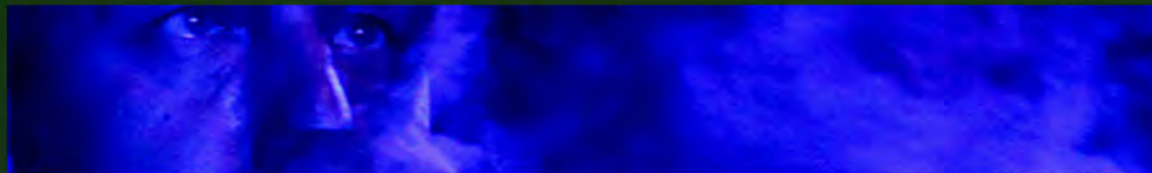
close que se vê em monitores e projeções na parede. A obra também examina o envolvimento do espectador na experiência da instalação.



Figura 8: Anthro/Socio (Rinde Spinning), 1992, de Bruce Nauman.
Fonte: <http://www.medienkunstnetz.de/works/anthro-socio/>

A articulação entre aspectos sociais provenientes da prática em busca de experiência e o pensamento da arte se dá por meio de possibilidades reflexivas resultantes de categorias conceituais das obras. Tal articulação promove o pensamento para o espaço educacional, escolar e não escolar. Com Warhol, pense-se acerca da ação artificial, repetida e automática de consumir o que o mercado impõe, ação observada no *shopping*, naquele pequeno canto do mundo do capital. Nesse contexto, Jafri nos ensina a ter atenção e olhar crítico em relação ao apelo visual publicitário. Em qualquer *shopping*, o apelo se encontra na organização das vitrines e no *corpus* das lojas. A partir da obra de Gursky, podemos questionar se estamos sendo engolidos por esse vasto e padronizado mercado chamado consumo e se temos escolha frente ao que é imposto.

O autorretrato de Dürer, primeiro autorretrato da história, tem o sentido de representar como se constitui o sujeito, no caso de Dürer, digno, ao se sentir artista



e não artesão. No *shopping* havia *selfies*, os autorretratos da contemporaneidade. A partir da obra do referido artista podemos pensar o que a quantidade de *selfies* significa, em quem nós somos, o que queremos mostrar, o que desejamos deixar como legado e em como estamos nos constituindo e nos inserindo no mundo. Já, com a obra de Hockney, podemos refletir acerca de nossa postura no mundo, em modos de vestir, em modos de ser, em nossas relações interpessoais e nos ambientes os quais frequentamos. A propósito: que relações interpessoais perseverarão? As relações provenientes do mundo virtual, de experiências, ambas, outras? Através da obra de Wall, podemos refletir a respeito de nossos “quadros-vivos”, nas cenas que são construídas por nós, nas cenas que são arranjadas para nós. Podemos considerar pensar também nas cenas em que aparentemente estamos despertos, mas que interiormente estamos alheios, ansiosos, perturbados psicologicamente ao ambiente, às “coisas-objetos”, às experiências, às relações.

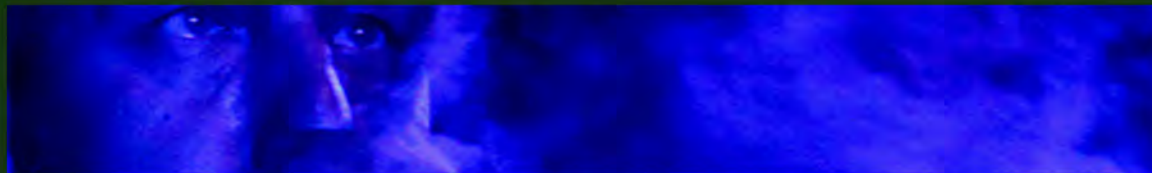
As obras de Paik e de Nauman, por fim, nos ajudam a refletir sobre a realidade frente aos meios de comunicação de massa e nos direcionam a contestar acerca da repetição das ações cotidianas, sobre o que ouvimos, o que vemos, o que queremos ouvir e o que queremos ver.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foi proposto refletir acerca de questões que permeiam uma prática em busca de experiência, partindo do conceito de experiência e da educação do sensível, articulada, portanto à Educação e à Arte.

Revisitando os conceitos de experiência de autores como Larrosa (2015), em que a experiência pressupõe apreender e aprender, sendo agente de transformação de realidades, modificando a maneira de o sujeito ser, estar e pensar o mundo e o seu mundo, Dewey (2010), em que o princípio de continuidade se faz relevante para se ter uma experiência e Benjamin (1994), em que a linguagem qualifica uma experiência, foi possível pensar acerca da prática realizada.

Ser “sujeito da experiência” implica em estar à espreita, em estar aberto ao novo, em sentir a experiência corporalmente, em reviver a experiência como “aquela



experiência”. Recordo aqui que o objetivo inicial era estar à espreita, me observando e observando o espaço e as pessoas situadas nele, algo que esteve presente em todo o processo.

Avançando, refletir acerca de questões que permeiam a experiência denota transformá-la em linguagem, implica em narração, em fundamentação teórica, em sistematização, em articulações com áreas do conhecimento que nos são próximas, no caso, a Arte e a Educação. A prática ocorreu para que fosse possível fazer encaminhamentos sobre a educação do sensível. A partir da prática se observa o mundo, teoriza-se e se compreende o mundo em que vivemos. É preciso, para isso, consciência e olhar sensível e crítico.

Por fim, reconhecendo essas questões e tendo a compreensão de que a experiência passa pelo corpo, de que ela pode ser lembrada como “aquela” experiência, de que se caracteriza pela ideia de continuidade e pela possibilidade de ser narrada indica que a prática em busca de experiência pode ser apontada como uma “experiência”, que aproxima educação e arte e enseja novas experiências em espaços educacionais, escolarizados ou não escolarizados.

REFERÊNCIAS

Arte: artistas, obras, detalhes, temas – 1960 em diante / [Dorling Kinderley]. São Paulo: Publifolha, 2012.

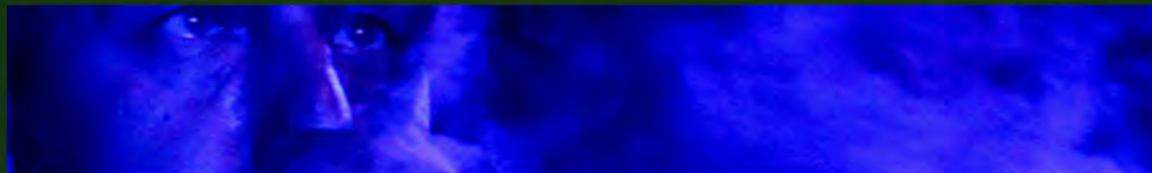
BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

BOUTANG, P-A. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevistas feitas com Gilles Deleuze por Claire Parnet e filmadas nos anos 1988-1989. Montpamasse, 1997. (vídeo). Online. Transcrição completa do vídeo disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CALVINO, I. **Palomar**. 2. ed. S/L: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: <<https://estudanteuma.files.wordpress.com/2013/04/italo-calvino-palomar-rev-cc3b3pia-cc3b3pia.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

CANTON, K. **Espelho de artista:** autorretrato. 3 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.



CANSI, Lislaine Sirsi. **Poética na docência [corpo e território]**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CIDAC; HOLLIDAY, O. J. **Sistematização de Experiências**: aprender a dialogar com os processos. Rio de Janeiro: CIDAC; IPAD, 2007. Disponível em: <https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

Coleção Gênios da Arte: Warhol. Tradução de Mathias de Abreu Lima Filho. Baurer, SP: Girassol; Madri: Susaeta Ediciones, 2007.

COTTON, C. **A fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 54, 1995.

_____. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e Educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE JR., J-F. **A Montanha e o Videogame**: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

GERLINGS, C. **100 grandes artistas**: uma viagem visual de Fra Angelico a Andy Warhol. Minas Gerais: Cedec, 2008.

Grandes Pinturas / [Dorling Kindersley]. Tradução de Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Publifolha, 2012.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

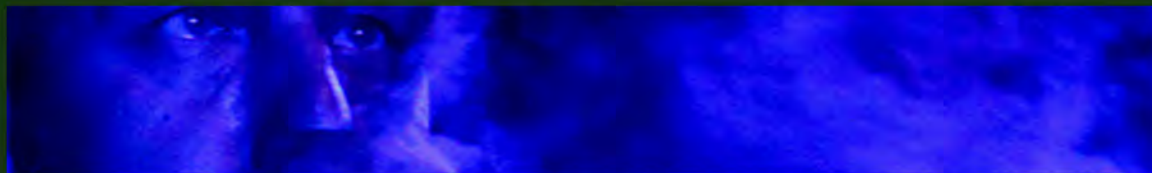
LOBATO, C. Benjamin e a questão da experiência. **Cadernos Walter Benjamin**, n. 7, Jul/Dez. 2011. Disponível em: <http://www.gewebe.com.br/pdf/cad07/texto_cidiane.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

RUSH, M. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VINHOSA, L. **Obra de arte e experiência estética**: arte contemporânea em questões. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

VOLZ, J.; REBOUÇAS, J. (Orgs.). **32ª Bienal de São Paulo**: Incerteza Viva: Guia. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

Recebido em 12/07/2018
Aprovado em 02/12/2019



CONVERSACIONES HIPERVISUALES, ESBOZOS DE UNA TECNOLOGÍA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL¹

CONVERSÇÕES HIPERVISUAIS, ESBOÇOS DE UMA TECNOLOGIA SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020057>

Juan Sebastián Ospina
Universidade Federal de Goiás
diseño.sebas@gmail.com

Alice Fátima Martins
Universidade Federal de Goiás
profalice2fm@gmail.com

RESUMEN

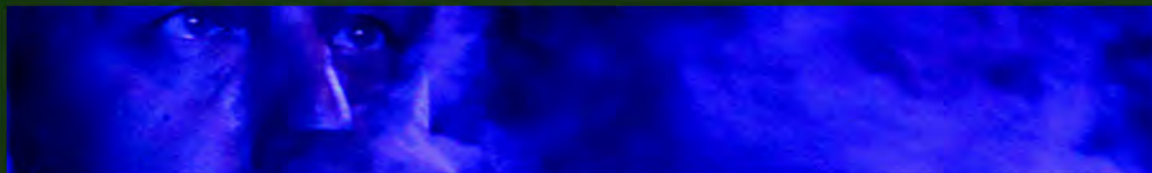
Este texto presenta relatos y reflexiones sobre las posibilidades de transformar las conversaciones hipervisuales, abordaje metodológico desarrollado en la tesis doctoral *Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?* en una tecnología social acoplable a la educación de la cultura visual. Este proceso consistió en una expansión de la investigación narrativa a partir del trabajo con visualidades e imágenes visuales. El objetivo principal del estudio residió en analizar las circunstancias y estrategias de deconstrucción de las miradas y visualidades masculinizadas, ello por medio de conversaciones, ejercicios de memoria y narrativas audiovisuales desarrolladas por las y los participantes de la investigación, en su mayoría estudiantes de la *Universidade Federal de Goiás*. El trabajo de campo de dicha investigación estuvo enmarcado por el proyecto de extensión NarrATIVIDADES, un laboratorio abierto que en su primera edición fue conformado por seis encuentros sobre temas referentes a la masculinización de las miradas, visualidades e imágenes visuales. De ese modo, se exponen aquí algunos esbozos de aplicación de las conversaciones hipervisuales en proyectos pedagógicos realizados a partir de la educación de la cultura visual.

Palabras claves: Conversaciones Hipervisuales. Tecnología Social. Educación de la Cultura Visual. Miradas Masculinizadas.

RESUMO

Este texto apresenta relatos e reflexões sobre as possibilidades de transformar as conversações hipervisuais, abordagem metodológico desenvolvido na tese “*Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?*” em uma tecnologia social acoplável à educação da cultura visual. Este processo consistiu em uma expansão da pesquisa narrativa a partir do trabalho com visualidades e imagens visuais. O objetivo principal do estudo residiu em analisar as circunstâncias e estratégias de desconstrução dos olhares e visualidades masculinizadas, isto por meio de conversações, exercícios de memória e narrativas audiovisuais produzidas pelas e pelos participantes da pesquisa, na sua maioria estudantes da *Universidade Federal de Goiás*. O trabalho de campo desta investigação foi carimbado pelo projeto de extensão NarrATIVIDADES, um laboratório

¹ Artículo de investigación resultado de la tesis doctoral “*Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?*” desarrollada en la *Universidade Federal de Goiás*, Brasil, marzo de 2018.



aberto que na sua primeira edição esteve constituído por seis encontros sobre temas referentes à masculinização dos olhares, visualidades e imagens visuais. Desse modo, expomos aqui alguns esboços de aplicação das conversações hipervisuais em projetos pedagógicos realizados a partir da educação da cultura visual.

Palavras-chave: Conversações Hipervisuais. Tecnologia Social. Educação da Cultura Visual. Olhares Masculinizados.

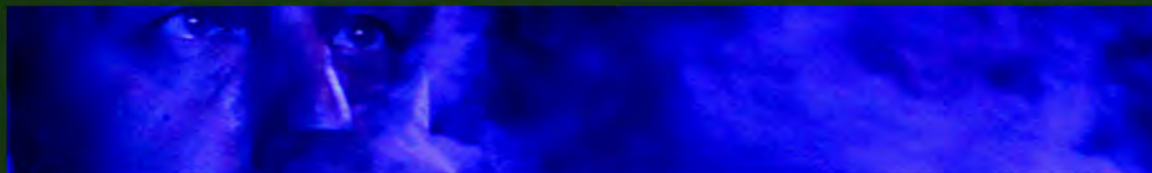
1 INTRODUCCIÓN

Este artículo es resultado de la investigación doctoral *Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?* y reflexiones posteriores a la defensa de esta en eventos como el *II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual* en el cual discutimos sobre las posibilidades de transformar dicho estudio en una tecnología social acoplable al campo de la educación de la cultura visual. El trabajo de campo de nuestra pesquisa estuvo enmarcado por el proyecto de extensión NarrATIVIDADES, un laboratorio abierto que en su primera edición contó con seis encuentros o tardes de conversa sobre temas referentes a la masculinización de las miradas, visualidades e imágenes visuales.

Marcamos nuestro rumbo en la investigación por medio de dos preguntas que nos guiaron en la proposición del laboratorio y en el desarrollo del estudio: ¿De qué forma aparecen las miradas masculinizadas en las imágenes visuales que usamos y usan para representarnos? ¿Cuáles son las implicaciones de pensar y ejecutar acciones de deconstrucción de las miradas masculinizadas?

Tuvimos como campos de soporte los estudios de culturas visuales y los estudios de género, con especial influencia de los estudios feministas y la educación de la cultura visual. Nuestro foco de interés se concentró en el uso de diversas imágenes visuales procedentes de las culturas visuales de los y las conversantes, forma como denominados a las personas que participaron en el proyecto para salvaguardar sus nombres, y la producción de narrativas que respondieran a lo que, en grupo, definimos como masculinización de las miradas.

El *modus operandi* de NarrATIVIDADES se transformó en un abordaje que denominamos conversaciones hipervisuales, adaptable a diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las artes visuales. Por el carácter



colaborativo y abierto del proyecto y por tratarse de conversas, nuestro material de estudio también lo compusieron los diálogos intercambiados en las seis tardes de encuentros. Así, traemos en estas páginas algunos comentarios de las y los conversantes que además de reflexiones personales muy valiosas, ofrecieron pistas para pensar en el trabajo con narrativas y artefactos de las culturas visuales.

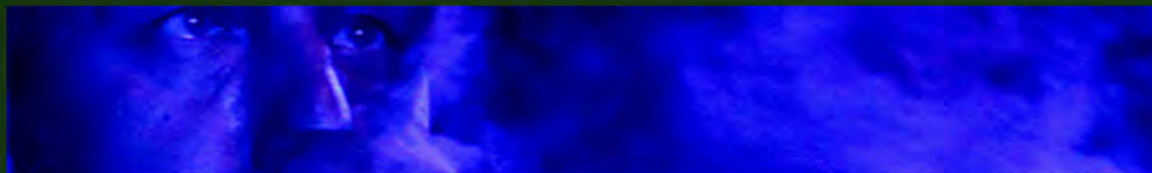
Después de defendida la tesis y a partir de los comentarios del tribunal de evaluación, el cual sugirió que pensáramos en la posibilidad de convertir el proyecto en una tecnología social, empezamos a investigar sobre lo que esto significa y cómo adaptar dicha estrategia para que pueda ocupar, de manera armoniosa, contextos diferentes a NarrATIVIDADES.

Pensar las conversaciones hipervisuales como tecnología social nos ha llevado a rever algunos aspectos y prepararnos para realizar nuevas versiones del laboratorio NarrATIVIDADES, así como también divulgar esta experiencia, pues parte esencial de las tecnologías sociales es su carácter abierto y adaptable. Por lo tanto, con textos como este buscamos relatar nuestra experiencia para que muchas más personas, por medio de trabajos con artes visuales y artefactos de las diversas culturas visuales, compartan sus conocimientos sobre las presiones de las tecnologías de género, como diría Gayle Rubin (1986), y concatenen tácticas de resistencia.

2 ESTUDIOS DE CULTURAS VISUALES Y ESTUDIOS DE GÉNERO

La relación entre artes visuales y activismo puede ser más antigua de lo que imaginemos, pero sin duda alguna en las últimas décadas hemos visto una gran preocupación de algunos sectores de las artes con situaciones de orden político, económico, social y cultural. Los estudios de cultura visual nacen, precisamente, como respuesta a la necesidad de problematizar algunos enunciados que el arte eurocéntrico ha instaurado y que legitiman discursos que no necesariamente corresponden a las realidades de sus receptores en otros rincones del mundo.

En la década de 1970 las ciencias sociales sufrieron varios giros: interpretativo, cultural y lingüístico. Estos, por su parte, contribuyeron con las



siguientes transformaciones respectivamente: una nueva historia del arte, los estudios culturales y el postestructuralismo (HERNÁNDEZ, 2006). A lo anterior, podemos adicionar los señalamientos de Raimundo Martins (2006) quien destaca que los estudios de culturas visuales,

surgen en los bordes de posiciones teóricas y prácticas metodológicas y experiencias que nos ayudan a interpretar las visualidades del presente y del pasado en el contexto de un mapa de relaciones que incluye la realidad de los sujetos, la realidad social y otros tipos de realidad (p. 7. Traducción nuestra).

Por su parte, Alice Fátima Martins (2012), considera que la cultura visual es un campo más o menos abierto que tiene entre sus proyectos elucidar algunos instrumentos usados en disputas en las cuales los flujos de imágenes hacen parte, imágenes de cualquier naturaleza, inclusive las artísticas, ello en aras de reconocer y ofrecer nuevos sentidos a la vida social (p. 209).

Lo anterior se conecta con otro señalamiento de Raimundo Martins (2008) quien adiciona que este campo “discute la imagen a partir de otra perspectiva, considerándola no solo en términos de su valor estético sino, principalmente, buscando comprender el papel social de la imagen en la vida de la cultura” (p. 30. Traducción nuestra). En la perspectiva del autor las imágenes tienen vida cultural y ejercen poderes psicológicos y sociales sobre los sujetos, hecho que fundamenta los estudios de culturas visuales. Ahora bien, esas imágenes solo ganan vida cuando son interpeladas por nuestros repertorios culturales y en virtud de esto Alfred Porres Pla (2013) apunta que “el significado de la cultura visual no está en las imágenes, sino en la relación que establecemos con ellas, en su valor de uso, en el modo como nos permiten ver y ser vistos a través de ellas” (p. 173).

Belidson Dias (2008), considera que los estudios de las culturas visuales son una especie de disciplina que invita a las personas a tornarse activistas en la producción de imágenes. De acuerdo con el autor, en la década de 1990, el trabajo de Paul Duncum, Kerry Freedman, Paul Boil, entre otros, intensificó las miradas curiosas y críticas sobre dicho campo. Consideramos importante en este punto recordar que los estudios de las culturas visuales también contemplan aquellas



imágenes denominadas corrientemente como “obras de arte”. Al respecto, Belidson Dias también resalta que,

El arte debe ser visto como un lugar privilegiado para el aprendizaje de los estudios sociales y también debe ser utilizado para ampliar el conocimiento de asuntos como el etnocentrismo, estereotipos de representación, discriminación, racismo, entre otros. (p. 41. Traducción nuestra).

De acuerdo con Carla de Abreu (2015), la historia de los estudios de las culturas visuales,

Puede ser entendida como la historia de los modos de ver de la humanidad, las maneras como fuimos construyendo conocimiento en torno de nuestras prácticas culturales. Una historia constituida por hombres y mujeres que en función de sus experiencias y pasado histórico y social recibieron papeles jerárquicamente distintos que influyeron, también, en los modos de ver y sentir el mundo dependiendo del sexo biológico. El papel protagónico atribuido a la categoría “hombre” en el mundo occidental silenció las subjetividades de las mujeres que fueron observadas y expuestas secularmente en esculturas, pinturas, fotografías, en el cine, en anuncios publicitarios y otras tantas formas de ver y percibir las visualidades a través de la mirada masculina (p. 3928. Traducción nuestra).

Tal como señala la autora, además del régimen eurocéntrico, el patriarcado también ha interferido de forma implacable en la definición de las subjetividades e identidades, en las representaciones, censuradas o no, de estas.

En NarrATIVIDADES abordamos las masculinidades como construcciones culturales relativas a los géneros y que maquinan los discursos a favor de ciertos grupos sociales, principalmente los administrados por el heteropatriarcado blanco y burgués.

Las culturas visuales están compuestas por los artefactos visuales que usamos y producimos en nuestras interacciones cotidianas y los complejos de visualidades que los dotan de sentido mediante negociaciones, coincidencias y diferencias culturales. Por lo tanto, los estudios de las culturas visuales concentran un especial interés por las subjetividades tanto de las y los receptores como de las y los productores, pues las interpretaciones de los discursos están atravesadas por



matrices culturales y conexiones de los discursos que conforman lo que vemos (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

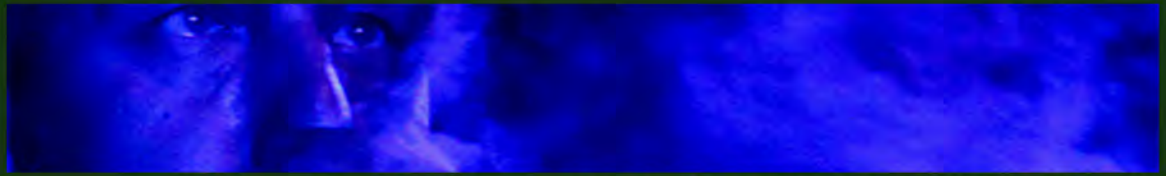
En esa perspectiva, el principal objetivo de los estudios de culturas visuales es estudiar los modos como vemos, sentimos e imaginamos. De acuerdo con Imanol Aguirre (2011), “los artefactos y eventos de la cultura visual nos pueden mostrar algo que no sabíamos que estaba ahí, aunque fuera solamente la forma de predisposición a la transformación” (p. 88. Traducción nuestra). Además de ello, el autor señala que la aparición de este campo de estudios contribuyó para la solidificación de una área de acción y reflexión con especial interés por la narratividad, por lo visible y las visualidades. Así, los estudios de culturas visuales, como campo cuestionador de asuntos relacionados con las visualidades, buscan realizar un ejercicio pedagógico que movilice, en los casos necesarios, conceptos previamente fijados por los centros de poder.

Para cerrar este sobrevuelo por las definiciones de los estudios de culturas visuales, Nicholas Mirzoeff (2009) afirma que la cultura visual es,

[...] una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un “objeto de arte”, sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objetos (p. 70).

En lo referido a los alcances pedagógicos de la cultura visual, es importante acotar una línea de actuación que reúne prácticas encaminadas hacia un uso crítico y provocador de los artefactos visuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La llamada educación de la cultura visual busca, precisamente, entrelazar formación académica, análisis y producción de artefactos de las diversas culturas visuales. Cabe anotar que dicha perspectiva direccionó la investigación aquí mencionada, pero antes de continuar veamos una importante acepción que Irene Tourinho y Raimundo Martins (2015) han colocado sobre esta,

El propósito de la educación de la cultura visual no es substituir conceptos, abordajes curriculares o prácticas de enseñanza del arte, sino insertar e incorporar en el hacer artístico, la discusión del lugar/



espacio de las imágenes – cualquier imagen o artefacto artístico – y su potencial educativo en la experiencia humana (p. 26-27).

Por otra parte, durante el estudio aquí reseñado utilizamos la noción de imagen visual para diferenciar los materiales audiovisuales usados y producidos en los encuentros del laboratorio NarrATIVIDADES de las visualidades, estas últimas consideradas construcciones culturales que dotan de sentido y significados a las imágenes impresas y proyectadas. Para tal fin adaptamos la distinción que realizó William John Thomas Mitchell (2009) sobre las imágenes y reunimos las imágenes gráficas (dibujos, pinturas y esculturas), las imágenes proyectadas (espejos y proyecciones) y las imágenes perceptuales (apariencias y datos visuales) en el orden de las imágenes visuales, mientras que las imágenes mentales (sueños, recuerdos, ideas, fantasías) y las imágenes verbales (metáforas y descripciones) en el orden de las visualidades (**Figura 1**).

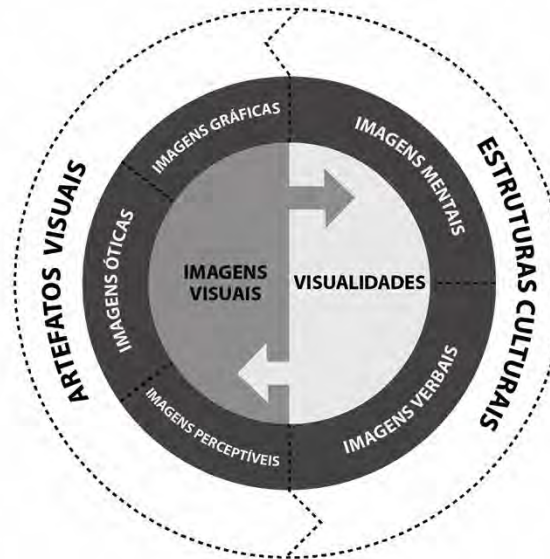
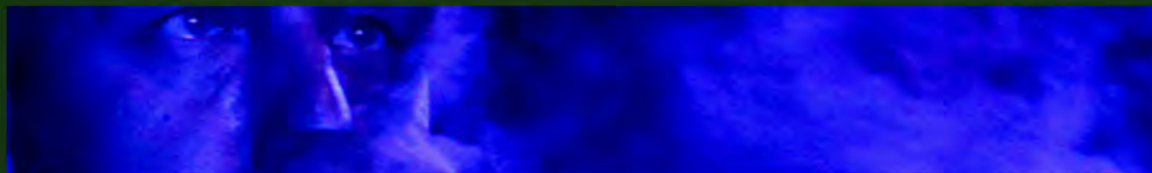


Figura 1. Infografía sobre la relación entre imágenes visuales y visualidades
 Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

En el primer encuentro del laboratorio conversamos sobre las nociones de imágenes, visualidades y culturas visuales, sobre estas registramos los siguientes diálogos.



Conversante4: Cuando usted piensa en visualidades piensa en aquellas cosas distintas, lo que usted ve en la internet, cualquier cosa ¡es chistoso eso!

Hasta antes del siglo XXI solo se pensaba en arte. Incluso la crítica de arte no contemplaba mucho las cuestiones sociales, era todo muy hermético. Ahora con las cuestiones de la cultura visual se abrieron esas posibilidades de usted interactuar con una imagen y no necesariamente ser del campo artístico. Permite asociar cualquier imagen a esos discursos.

Conversante7: siempre que hablan de cultura visual las imágenes tienen un proceso más grande. Yo nunca más vi una propaganda o una imagen sin pensar: esto tiene que ver con aquello. Recordé una propaganda que salió de la Barbie que colocó un niño, solo que usted mira el niño que está siendo presentado y es el estereotipo de un niño gay.

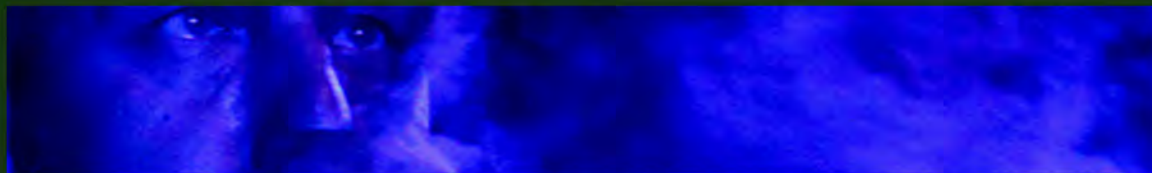
Conversante8: Yo creo que muchas veces uno entiende todo a partir de los fetiches, uno coloca sobre las imágenes aquello que ya existe porque sus creencias se superponen a las creencias que son vendidas. **Entonces el mundo es eso, intercambio de creencias.**

Conversante9: una cosa que es importante resaltar es que la cultura visual no tiene la intención de definir jerarquías, porque como sabemos, históricamente, el arte asumió cierto valor, fue colocado en un altar, como si fuera superior a cualquier otro tipo de producción, por ejemplo, las producciones de la cultura popular.

Entonces **la cultura visual advierte que todas las imágenes educan, ninguna imagen es desprovista de contenido, pero depende mucho de la forma como usted mira para ella.** No es objetivo de la cultura visual definir qué es arte y qué no lo es, se comprende todo como cultura visual, inclusive la propia producción artística [20.11.2015]².

Para fundamentar nuestras elecciones metodológicas y conceptuales, tomamos como ejemplo un proyecto que mezcla los estudios visuales y los estudios de género, la propuesta de Luciana Gruppelli Loponte y Andrea Senra Coutinho (2015) quienes proponen 11 estrategias para cruzar artes y feminismos: 1. Desacostumbrar las miradas de las feminidades naturalizadas, representaciones clasistas y convencionales; 2. Dejar de pensar el arte como un conjunto de objetos perpetuos, preciosos y almacenados en museos y otras instituciones como centros culturales; 3. Evitar concebir a los artistas como personas románticas, individualistas, ilustres y mucho menos como si fueran solamente hombres; 4.

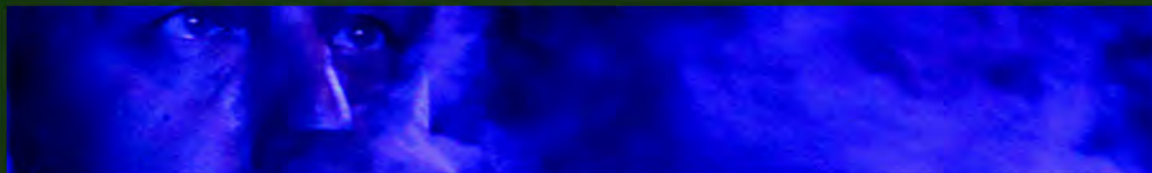
² Los diálogos que presentamos en este texto fueron traducidos por nosotros para el idioma español.



Descartar la comprensión de las obras de arte como resultados de procesos individuales y sentimentales; 5. Aprovechar los diálogos con artistas para escuchar sus opiniones sobre problemáticas sociales tales como el sexismo y otras violencias y discriminaciones; 6. Considerar y contextualizar las propuestas de las políticas educativas y políticas sociales; 7. Diversificar las actividades, apropiaciones, relecturas y traducciones para expandir los repertorios instrumentalizados de estudiantes y docentes; 8. Propiciar análisis sobre aparatos, materiales e interrelaciones entre corrientes artísticas, buscando ampliar conocimientos sobre el trabajo de artistas mujeres; 9. Estimular, por medio de ejercicios críticos, formas diferentes de pensamiento; 10. Viabilizar el acceso a diversas manifestaciones artísticas de mujeres y hombres de diferentes procedencias generacionales, geográficas y culturales; 11. Y, finalmente, dialogar con estudiantes, docentes, familiares y comunidad educativa, de modo general, sobre temas que, desde las artes visuales, incluyan tópicos sobre historias y situaciones cotidianas.

Por otra parte, exploramos la propuesta de Nicholas Mirzoeff (2016) sobre la problematización de las visualidades hegemónicas, buscando el contacto e inclusión de otras visualidades o contravisualidades, como él mismo menciona la exploración de la autonomía de las miradas. En nuestro proyecto usamos los tres ejes mediante los cuales el mismo autor considera su propuesta posible: evitar las clasificaciones por medio de procesos de mediación, combatir las separaciones mediante procesos democráticos y atacar las estéticas hegemónicas con múltiples estéticas corrientes. De modo específico experimentamos procesos educativos en los cuales se evitaron las clasificaciones obligatorias colocadas por las visualidades hegemónicas y los géneros en su papel de tecnologías disciplinadoras, compartimos procesos democráticos donde las separaciones fueron evitadas con el fin que el disenso y las diferencias tomaran fuerza y usamos estéticas alternativas para combatir tácticas de opresión de los cuerpos, las sexualidades y los sujetos.

Presentado nuestro telón de fondo, pasamos ahora a la descripción del laboratorio NarrATIVIDADES y el abordaje metodológico que construimos a partir de él y por medio de las interacciones con el grupo de conversantes.



3 NARRATIVIDADES Y LAS CONVERSACIONES HIPERVISUALES

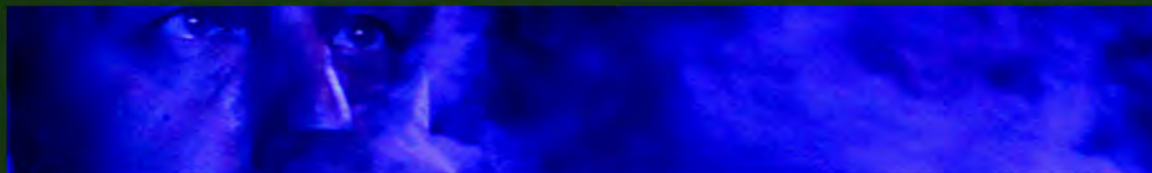
Durante los seis encuentros del laboratorio NarrATIVIDADES participamos 26 personas vinculadas a la *Faculdade de Artes Visuais* de la *Universidade Federal de Goiás*: estudiantes de diseño de interiores, diseño de modas, historia, música y licenciatura en artes visuales, estudiantes del postgrado en arte y cultura visual, además de dos personas externas a la institución, ambas formadas en el área de artes visuales.

Las conversas se centraron en asuntos referentes a la masculinización de los discursos audiovisuales que consumimos y producimos y los cuales impactan potentemente en los procesos de mediación académica y social. De modo ordenado los temas que conformaron esa primera rueda de conversas fueron: sexismo en los medios de comunicación, actos performativos de los géneros y subversiones de los mismos a la luz de Judith Butler (1998), masculinización de las miradas, postporno y deconstrucción de los géneros.

En cada encuentro usamos imágenes fijas y en movimiento que servían como pretexto para abrir las conversas, las mismas auxiliaron en la mediación de las tardes de laboratorio. Esos artefactos hacían aparecer espontáneamente otras imágenes. Los seis encuentros y su propuesta metodológica, con variaciones en los materiales y los temas, de acuerdo a los públicos y sujetos, pueden consolidarse como una tecnología social para reflexionar y transformar las miradas sobre las imágenes usadas para construir conocimiento desde los artefactos audiovisuales.

En el primer encuentro observamos campañas publicitarias y obras consideradas como arte por parte de la crítica erudita. Luego de reflexionar sobre el sexismo percibido en ellas, creamos *collages* con imágenes de revistas que cuestionaron dicho fenómeno. En el segundo encuentro estudiamos el concepto actos performativos de los géneros de Judith Butler (1998) y produjimos ensayos fotográficos (Figura 2) para afianzar las discusiones tal como aparece en los relatos de las y los conversantes expuestos a continuación.

Conversante1: materializar en la práctica, a través de las fotos, me permitió profundizar las ideas que trae el texto.



Conversante2: conseguí solidificar el concepto a través de la práctica.

Conversante17: la experiencia práctica enriqueció el texto y el concepto.

Conversante12: conseguí a través del ensayo solidificar el concepto.

Conversante10: me gustó mucho todo lo que fue discutido, principalmente la práctica. [04.12.2015].



Figura 2. Fotografía realizada por los y las conversantes en el segundo encuentro de NarrATIVIDADES.
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

En el tercer encuentro estudiamos las masculinidades y nuestra producción se centró en los relatos verbales y escritos. Posteriormente, en el cuarto encuentro, esbozamos tres formas como opera la masculinización de las miradas y produjimos otro ensayo fotográfico para cuestionar estos actos performativos (Figura 3).

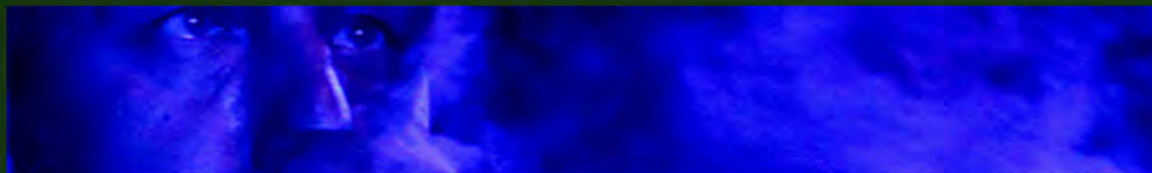


Figura 3. Registro fotográfico del cuarto encuentro de NarrATIVIDADES.
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

En el quinto encuentro estudiamos las violencias físicas y simbólicas provenientes de las imágenes pornográficas convencionales y de otro lado las posibilidades políticas y estéticas que trae el postporno en cuando movimiento artístico y de reivindicaciones políticas. De esta tarde surgió una narrativa audiovisual construida a partir de imágenes fijas y en movimiento aportadas por las y los conversantes. En el último encuentro abordamos asuntos relativos a la deconstrucción, en cuanto postura ética y política, pensando su aplicación práctica y poética contra las miradas masculinizadas. Al final de esa tarde construimos un zine o fanzine realizado de modo colaborativo, a cada 20 minutos rotábamos nuestras páginas y cada persona intervenía en otras páginas (Figura 4). Además del zine, también definimos, desde nuestras experiencias, algunas propuestas deconstructivas para el campo de educación de la cultura visual.

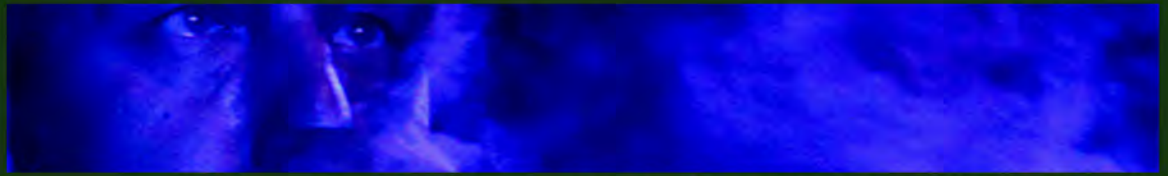
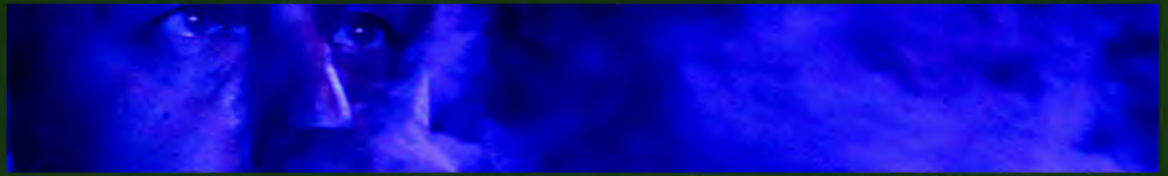


Figura 4. Página interna del fanzine.
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

Esa misma tarde trabajamos nuevamente en las tres tácticas, que definimos provisionalmente en el cuarto encuentro, y mediante las cuales las masculinidades hegemónicas operan en su deseo de masculinizar las miradas y mantener el control del consumo y producción audiovisual: cosificación e hipersexualización de las mujeres, principalmente de las mujeres negras, y también de los hombres negros; invisibilización de las identidades no heteronormativas y androcentrismo en el uso de los aparatos y medios audiovisuales. Ahora bien, esperamos que después de realizadas otras sesiones estos tres vectores se intersecten con otros marcadores sociales de la diferencia y así continuar con la tarea de buscar más estrategias para combatir tales modos de violencia desde el campo de la educación de la cultura visual.

Existe una estrecha relación entre las imágenes visuales y los discursos verbales. Dicho cruce ocurre a partir de las visualidades que transforman a las imágenes visuales en narrativas, haciendo que estas adquieran sentido en la vida de los sujetos. Cuando intercambiamos, adquirimos y construimos conocimiento lo hacemos mediante acciones de contacto con informaciones visuales, lingüísticas, sonoras, olfativas, táctiles, etc. En este punto vale recordar el señalamiento de William John Thomas Mitchell (2009) quien afirma que las imágenes son medios híbridos.



Puede sonar un poco extraño decir que en NarrATIVIDADES conversamos hipervisualmente, aunque muchas de las metáforas y figuras discursivas que usamos cotidianamente en nuestras conversas estén llenas de imágenes y las referencien. Conversar hipervisualmente no solamente significa usar las imágenes visuales en las conversas sino hacer hincapié en un ciclo que comienza con una imagen visual, después avanza para discusiones sobre los discursos que la atraviesan y la forma como se conecta con nuestras visualidades, para luego, producir otras imágenes visuales que se aproximen a nuestros repertorios culturales y movilicen los enunciados sobre la forma como nos vemos, vemos a las demás personas y las estrategias que usamos para ser y estar en el mundo. En la Figura 5 presentamos un ejemplo del primer encuentro donde usamos referencias como el trabajo de la artista Barbara Kruger y a partir de él hicimos un ejercicio hipervisual, pues entre el observar y el producir los diálogos e intercambios estaba nuestra materia prima.

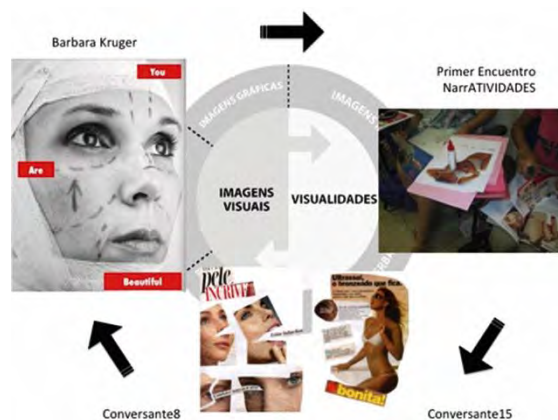


Figura 5. Infografía sobre las conversaciones hipervisuales.
 Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

En ese sentido, lo hipervisual es, también, una oportunidad de abordar las narrativas que traen las visualidades y contravisualidades cuando son mezcladas y extrapoladas de las imágenes visuales. Por lo tanto, consideramos los procesos hipervisuales acciones epistemológicas y metodológicas que emergen cuando desplazamos el trabajo de las imágenes visuales hacia los imaginarios, es decir,



cuando discurrimos sobre los “signos no visibles” de las imágenes visuales, pero que están allí, presentes y dotando de sentido los colores, formas, letras, entre otros.

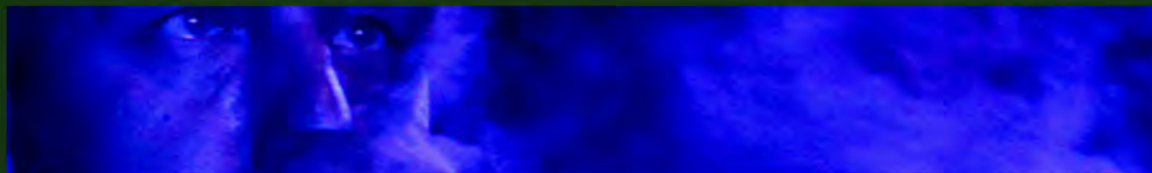
Nuestro trabajo colectivo sobre la deconstrucción de las miradas masculinizadas tuvo como base las pedagogías culturales, pedagogías críticas, pedagogías feministas y pedagogías colectivas, ello nos permitió aprender con cada imagen visual, diálogo y chiste, además de adoptar la deconstrucción como una postura política y ética que nos acercó a un entendimiento más holista de las estructuras discursivas. Trabajar bajo la perspectiva deconstructiva nos llevó más allá de la descubierta de los elementos visuales, textuales y verbales de las narrativas y percibimos los modos como los binarismos ausencia-presencia, visibilidad-invisibilidad, así como también masculinidad-feminidad, operan fuera de sus papeles antagónicos.

4 ¿UNA TECNOLOGÍA SOCIAL?

Una tecnología social puede ser entendida como una táctica que busca transformaciones en un contexto. Esta no necesariamente se refiere a una fórmula finiquitada sino a estrategias adaptables que contribuyan a mudanzas. En el caso de nuestro proyecto las principales tecnologías son las propuestas de mediación a partir de artefactos visuales que en este caso funcionan como herramientas.

Según Aelson Silva de Almeida (2010) una tecnología social o TS, sigla que él usa para nombrarla, debe ser entendida más allá de su papel objetual, pues esta

[...] se afianza en el contexto de la realidad concreta de los sujetos incluidos en los procesos de transformación. Es un posicionamiento político, en la medida que hay que situarse en el mundo de las personas y sus espacios, de forma independiente, autónoma y autogestionada. La TS es un instrumento pedagógico en el cual todos aprenden construyendo soluciones. Esas características de la construcción social de las TS se aproximan al concepto de la extensión interactiva. Comprender la concepción y las metodologías para el desarrollo de la TS es fundamental para la verdadera



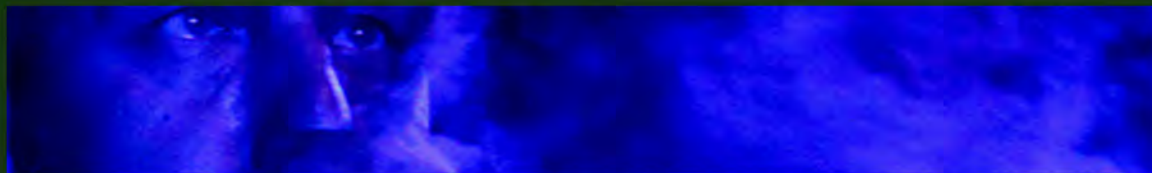
actuación e interacción universidad-comunidad (p. 14. Traducción nuestra).

De esa forma, las tecnologías sociales objetivan mediar en problemáticas sociales cuyas soluciones devengan de acciones colectivas y en las que las principales tecnologías sean acciones de orden humano como las producciones poéticas, incluyendo diálogos y conversas. Así,

Ponderar las conversaciones hipervisuales desde la perspectiva de las tecnologías sociales no significa que estas deban convertirse en una fórmula, pues como los demostró el propio proyecto de extensión e investigación en que estas fueron proyectadas, existe una gran diversidad de formas en que los regímenes de visualidades conforman los imaginarios y fortalecen las intersecciones entre los marcadores sociales de la diferencia, por lo tanto los artefactos deberán ser otros (OSPINA ÁLVAREZ, 2018, p. 1083-1084).

Tal como mencionamos anteriormente, otra de las propuestas pedagógicas que nos fortalecieron para proponer y desarrollar nuestro proyecto fueron las pedagogías colectivas, difundidas por Javier Rodrigo y Antonio Collados (2014; 2015), quienes introdujeron a los procesos de enseñanza y aprendizaje con cultura visual elementos del activismo y el trabajo colaborativo. En palabras de Fernando Hernández (2011) cuando hablamos de educación de la cultura visual se pueden articular los relatos de forma cruzada y rizomática, permitiendo investigar sobre las construcciones de las miradas, inminentemente culturales, y sus impactos en nuestros cotidianos. Veamos a continuación algunas propuestas de las y los conversantes que nos pueden ofrecer pistas para futuras prácticas y las cuales, por su vez, convierten las conversaciones hipervisuales en una tecnología social:

Conversante24: cuando ustedes dos hablaban sobre la cultura visual, cultura visual es tan amplia, que dentro de la cultura visual surge el discurso queer, el discurso feminista, entonces implica algunos discursos (...) si nosotros estamos hablando de discursos y deconstrucción, yo creo que esto tiene que ver con una **pedagogía de la discursividad**, cuando hablo pedagógicamente no es necesariamente en el contexto de una materia exclusiva, de la educación sexual, por ejemplo. Yo creo que eso debería estar de forma transversal dentro de la academia, bien sea en la educación primaria o secundaria. Cuando hablamos de educación no estamos

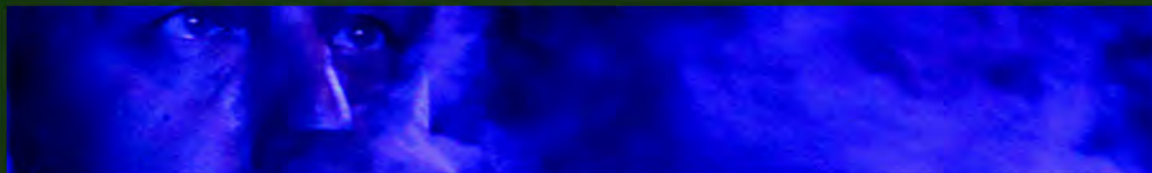


hablando solamente de prevención del embarazo temprano, no es solamente eso, es toda esa discusión que hemos construido aquí.

La posibilidad que yo veo de deconstrucción de lo que hay es hacer lo que hicimos nosotros aquí y llevarlo para fuera de nuestra isla, porque dentro de la isla FAV – Facultad de Artes Visuales – estamos hablando para iniciados, para convertidos. Todos nosotros aquí de alguna forma estamos reconociendo el machismo y diciendo que hacemos parte de él, que eso es incrustado desde nuestra infancia, pero nosotros somos personas que estamos dentro de ese ambiente que discute eso, pero ¿qué pasa fuera de aquí? Ese discurso que la gente está construyendo aquí tiene la necesidad de reverberar (...) **Yo creo que la salida se encuentra mucho más en la idealización de otro modelo de educación, un modelo que permita que esa discursividad sea transversal**, que pueda emerger en una clase de historia para discutir sobre las esculturas de la historia, discutir el por qué en los nombres de calles casi no tenemos nombres de mujeres, saber quiénes son las heroínas, cómo fueron construidas, verificar en los medios de comunicación cuáles son los espacios que son dados a las minorías (...) Tenemos que pensar en un discurso...pensarlo como un aspecto que envuelve ética, lidiar con el otro, la inserción de esto en la sociedad como aspecto educativo que puede ser llevado para la universidad y ser dictado de forma transdisciplinar, **debemos pensar en una revisión de la educación** [04.04.2017].

El Conversante24 apuntó la necesidad de pensar y revisar los componentes académicos y transversalizar los contenidos que tratan sobre temas referentes a los géneros. A lo anterior añadimos que el trabajo con artefactos de las culturas visuales puede ser un cauce por medio del cual circulen dichas acciones, inclusive, extendiendo las prácticas artísticas para otras disciplinas como historia, tal como lo mencionó el conversante. Un factor importante de este trabajo es que despierta en las personas una visión crítica sobre los artefactos visuales que median sus relaciones en el día a día, haciendo que los mismos puedan ser discutidos durante una clase o en un espacio de extensión como fue NarrATIVIDADES:

Conversante23: yo, como artista visual, percibo cómo **las imágenes y las visualidades comunican y educan, e incluso deseducan, profundamente o de manera sutil**. Nosotros logramos trabajar con imágenes y visualidades en nuestros medios de trabajo, de convivencia, sean familiares o sociales, eso afecta al otro de una manera que todavía no tenemos noción de cuánto ¡Es algo muy profundo! Como persona me pongo a pensar cómo podría ser una agente transformadora de mí misma y de los medios de los cuales hago parte y hacerlo de una manera respetuosa, me pregunto cómo llevar esas reflexiones, esas posibilidades de ampliación en los espacios diferente a la academia (...) **Las visualidades y las**

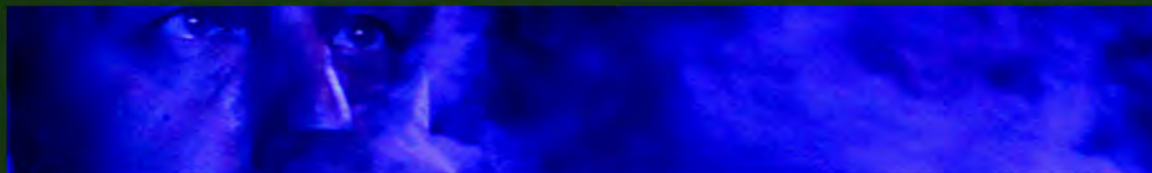


imágenes son caminos que pueden ayudarnos mucho, cuando pienso en cultura visual yo pienso más allá de lo complejo, es una cuestión simple, está en el cotidiano, yo pienso ¿cuál es la imagen del cotidiano que nos construye? Para mí eso es cultura visual. Yo creo que lo que puedo incorporar, cuestionar, tensionar, ese es un ejercicio para la vida. En algunos momentos me dejo llevar por la corriente, pero hay momentos que consigo nadar contra la marea. Esta experiencia en grupo me fortalece, yo creo que experiencias como estas, por su carácter de encuentros prácticos, provocadoras, oportunidades para escucharnos, aportan mucho en diferentes espacios, sean escolares o sean familiares. Acciones como estas tienen que ocurrir más veces en otros espacios, todo ha quedado borboteando en mi cabeza [06.04.2017].

Al cuestionamiento sobre cuáles posibilidades de desconstrucción de las miradas masculinizadas existen desde el campo de los estudios de culturas visuales, la Conversante20 respondió:

Yo creo que **desde el punto de vista mediático, haciendo un ejercicio de observación**, de construir una propaganda y otros vehículos de comunicación como revistas, periódicos. **Yo creo que todos estos cuestionamientos que la gente está levantando ahora de alguna forma están surtiendo efecto. Yo veo que está creciendo un movimiento que busca problematizar todas esas cuestiones ¿no cierto? Bien sea en una propaganda de jabón en polvo, en una propaganda de cerveza, que por cierto es un producto con discursos bastante estereotipados, de cosificación del cuerpo de las mujeres.** Yo veo cambios ocurriendo y mudanzas en las posturas de las personas (...) a veces las personas no saben qué decir, pero la semilla fue lanzada de alguna forma para que puedan reflexionar, no simplemente normalizar o naturalizar ciertos discursos porque siempre estuvieron ahí, porque siempre existieron y los siguieron, entonces los reproducen, entonces creo que esas problematizaciones, esas cuestiones son importantes, principalmente con relación a los géneros, al papel de la mujer [06.04.2017].

En ese sentido, prácticas de la educación de la cultura visual tienen en las imágenes publicitarias un potente caldo de cultivo para realizar análisis críticos sobre los discursos visuales de nuestros cotidianos. Uno de los tantos espacios que podrían usarse para tal fin son las clases de arte, pues las pedagogías de la cultura visual nos enseñan que cualquier tipo de imagen, independiente de ser considerada arte o no, puede ser un artefacto para deflagrar la construcción de conocimientos



transversales. También consideramos que la producción colectiva y crítica son estrategias, que como bien mencionó la Conversante21 en el testimonio a seguir, auxilian en la concatenación de discursos en los cuales asuntos como las violencias de género y la masculinización de las miradas sean trabajadas por medio de prácticas artísticas.

Conversante21: Entonces **esa cosa de usted traer las visualidades, traer los fanzines, traer la película, cuestionar, eso es una cosa que como ustedes están diciendo, germina (...)** Yo creo que nuestra tarea, de las mujeres, como mujeres cis, trans, como hombres, como lesbianas, como heterosexuales, tenemos que marcar posiciones, nunca en esta vida puede dejar de marcar una posición, callarnos delante de una violencia psicológica, violencia física, eso es una misión de vida. Es un modo de vivir (...) **haber tenido contacto con estas actividades, por ejemplo, aquella actividad que hicimos de las fotos fue sensacional. Eso es una estrategia, eso es una cosa que nosotros...o en mi caso, debo apropiar, porque realmente es muy bueno, porque es trabajo con arte [06.04.2017].**

Después de observar las percepciones y propuestas de las y los conversantes, veamos una infografía (Figura 6) en la cual sintetizamos la estructura de las conversaciones hipervisuales y que brinda indicios para ejecutar proyectos por medio de la educación de la cultura visual. A pesar que este gráfico es una imagen fija, podríamos hacer el ejercicio imaginario y hacer girar las ruedas que lo componen con el fin de interconectar los asuntos colocados allí, pues como advertimos desde el principio las tecnologías sociales no están compuestas por vectores fijos y sí por provocaciones y sugerencias que permitan transformaciones en contextos como el latinoamericano, donde las relaciones de género son aún un terreno poco explorado y que nos cobra factura diariamente con asesinatos y violencias, inclusive dentro del ámbito escolar.

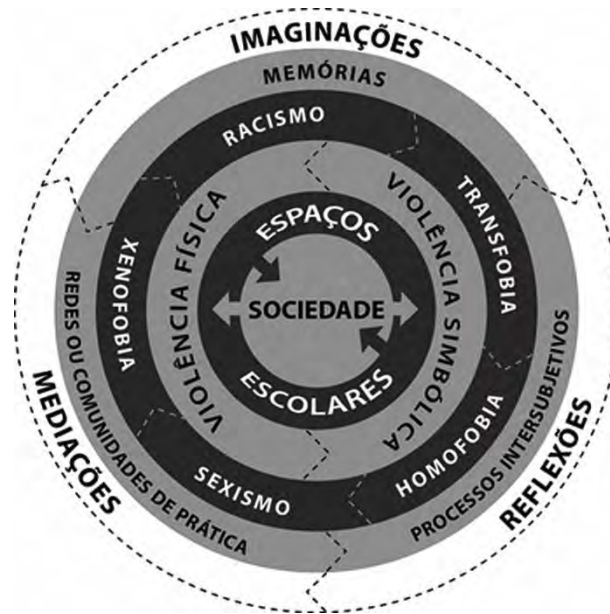
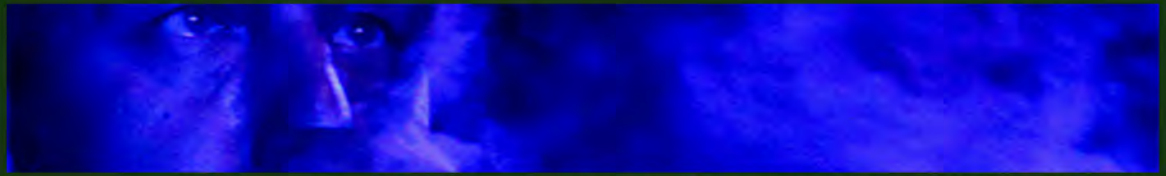


Figura 6. Estructura de las conversaciones hipervisuales.
 Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

Nos gustaría, en este punto, continuar revisando la Figura 6 en la cual representamos las conversaciones hipervisuales en cuanto tecnología, un juego de acciones y conceptos que desde el campo de las artes visuales nos ayudarán a conectar los cotidianos, con sus tensiones y resistencias, a las poéticas visuales producidas en espacios académicos y de la vida misma. En la parte exterior de la figura hay tres acciones que marcan lo que nosotros (y quizá ustedes futuramente lo puedan hacer) definimos como la triada que estructura nuestra propuesta: las imaginaciones (entendidas como la producción material de imágenes), las reflexiones y las mediaciones. Estas tareas, a diferencia de los demás segmentos del gráfico, no están coloreadas, pues las mismas deben ser adaptables de acuerdo al contexto en el que el proyecto sea ejecutado, en otras palabras, para estas no hay fórmulas, ni libretos universales.

Las imaginaciones, primera acción, tienen la intención de movilizar los conjuntos visuales y los imaginarios que los dotan de discursividad, trasladarlos para el presente y cotejarlos con experiencias recientes. En este caso las imaginaciones no tienen un carácter fantasioso, pues ellas les ofrecen vida a los archivos, los anima, les otorga el tono de artefacto.



Las reflexiones de esta propuesta son aquellas que provienen de los diálogos, de las memorias que vamos conectando cuando conversamos, de las redes intertextuales que van siendo creadas. Las mismas nos posibilitan tomar posturas por medio de procesos intersubjetivos, cuestionándonos sobre nuestros lugares y compromisos en el mundo. Cuando escuchamos a las demás personas, sean ellas nuestros familiares, docentes, compañeras de clase, vecinos, entre otros, activamos memorias que estaban inanimadas, simplemente almacenadas, recordando que estas están repletas de visualidades que nos definen y por tanto interfieren en nuestras producciones poéticas.

Finalmente, las mediaciones o propuestas de producción colectiva las pensamos como concatenación de conocimientos relativos a los géneros, las visualidades y la educación de la cultura visual. Sin duda alguna, para las conversaciones hipervisuales las mediaciones ocurren a través del diálogo y acciones como: usar asuntos e imágenes para encender memorias y por medio de ellas expresar los testimonios; producir conocimiento centrado en las situaciones señaladas por las y los conversantes; e, indispensablemente, recordar cuáles son las imágenes visuales que sustentan las visualidades que definen nuestros tránsitos por el mundo, a veces tranquilos y en ocasiones tensos (OSPINA ÁLVAREZ, 2017).

5 PARA CERRAR LA REFLEXIÓN (Y PROVOCAR OTROS PROYECTOS)...

Los procesos de representación, ya trabajados de forma amplia en el campo de los estudios visuales, deben buscar no solamente registrar momentos, sino crearlos, generando así oportunidades para cruzar estéticas y políticas, posibilidades para pensar la cultura visual como una arena donde se afinan el pensamiento crítico y reflexivo.

Las masculinidades hegemónicas hacen parte del sistema binario de los géneros y se ubican, la mayoría de las veces, en un escalón de superioridad comparadas con otras construcciones identitarias como las feminidades, masculinidades alternativas y demás identidades. A partir de los relatos compartidos por los sujetos que participaron en el proyecto sobre las diversas visualidades, problematizamos dichas estructuras de control y disciplinamiento que no solo atañen



al ámbito afectivo-sexual, sino también a la producción simbólica. Observar para estas más allá de los estudios de varones y hacerlo desde los estudios visuales o estudios de la cultura visual hizo que desmenuzáramos puntos que concentraron uno de los temas principales del estudio, las miradas masculinizadas y sus impactos en la vida social y académica de las personas.

Estudiar las masculinidades y las miradas masculinizadas bajo la perspectiva de los estudios de culturas visuales y por medio de relatos, a veces chistosos y otras veces conmovedores, nos permitió encarar una gran cantidad de artefactos audiovisuales, no solo los considerados arte por parte de la crítica hegemónica, sino las visualidades que construyen nuestros cotidianos y que componen los complejos de visualidades. Consideramos de vital importancia rever dichos discursos en los salones de clase, lugares donde estos se corporifican en estudiantes, docentes y personal administrativo, permitiendo o impidiendo tránsitos y posibilidades de producir y producirse a partir de imágenes.

La masculinización de las miradas es un fenómeno que impacta las prácticas socioculturales de las sociedades, especialmente regiones con culturas machistas y de tradición patriarcal como las latinoamericanas. Dicho suceso no se refiere solamente a la elevación de varones heterosexuales, sino también a la operación de discursos androcéntricos y al ocultamiento de enunciados de grupos sociales mantenidos en las márgenes por sus identidades étnico raciales o de género y sexualidad.

Producir imágenes visuales y reflexionar sobre otras visualidades diferentes a las ofrecidas por los medios de comunicación hegemónicos y élites artísticas, notoriamente masculinizados, se convierte en un ejercicio urgente, pues la aparición de otros sujetos, otras miradas, otras construcciones de género, otras prácticas culturales, otras tensiones, otras formas de ser y estar en el mundo, son necesarias para vivir la diferencia.

Observaciones sobre las intersecciones de los marcadores sociales de la diferencia, trajeron a nuestro proyecto una visión integradora de las relaciones de poder, saber y placer. Estas contribuyeron, de forma enfática, para la realización de lecturas deconstructivas de los complejos de visualidades, relativizando ciertos



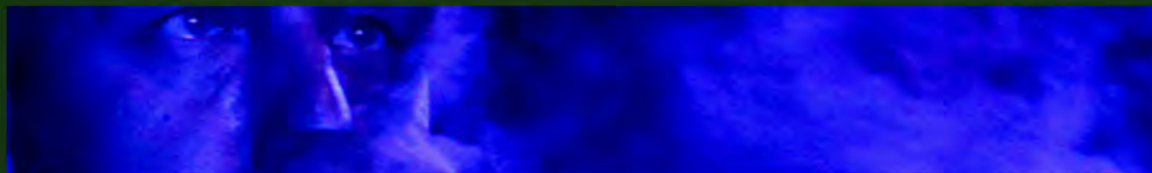
enunciados sobre las relaciones de género, entendiendo que los marcadores sociales de la diferencia nos son vectores fijos sino que se transforman a lo largo de nuestras experiencias.

Conversar hipervisualmente se trata, abreviadamente, de vivenciar los modos como las miradas no se sustentan solamente en las imágenes visuales, sino también en los sentidos perceptivos y, además, en los sentidos o significados construidos sobre nuestras experiencias. Consideramos que el uso de las conversaciones hipervisuales, en cuanto abordaje acoplable a la educación de la cultura visual, posibilita la aparición de diversas formas de construir procesos pedagógicos en clave deconstructivista.

El grupo de conversantes de NarrATIVIDADES, además de señalar estrategias deconstructivas de los discursos y miradas masculinizadas, apuntó formas de combatir dichas opresiones desde el campo de las artes visuales: incluir artistas negras y negros en los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, provocar discusiones sobre la intersección género-arte y, primordialmente, entender los procesos artísticos en cuanto emprendimientos intersubjetivos que enlazan enunciados políticos, pluralizando los sujetos representados en los medios de comunicación y espacios del arte como galerías y museos.

Para finalizar nos gustaría, más allá de concluir este texto con otras afirmaciones, dejar algunos interrogantes para continuar pensando en la interrelación entre artes visuales y tecnologías sociales: ¿En nuestras prácticas sociales y académicas qué impacto tiene la masculinización de las miradas? ¿Con cuáles imágenes visuales podríamos encender reflexiones críticas sobre la interferencias de las tecnologías de género en nuestros cotidianos? ¿Qué memorias se despiertan haciendo este ejercicio de pensar por medio de imágenes? ¿Qué sentidos se sacuden? ¿Acaso no es la educación de la cultura visual el campo propicio para conectar problemáticas socioculturales con la producción poética? ¿Nos reunimos y conversamos? ¿lo hacemos hipervisualmente?

6 REFERENCIAS



ABREU, C. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. **Anais do 24 Encontro da ANPAP**, Santa Maria, p. 3927-3942, Setembro 2015.

AGUIRRE, I. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual. Conceito e contextos**. Tradução de Danilo De Assis Clímaco e Inés Olivera Rodríguez. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.

BUTLER, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Debates Feministas**, México, v. 18, p. 296-314, Outubro 1998.

COUTINHO, A. S.; LOPONTE, L. G. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 181-190, Março 2015.

DIAS, B. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. **Visualidade e Educação-Coleção Desenrêdos**, Goiânia, n. 3, p. 37-56, 2008.

HERNÁNDEZ, F. Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Arte e Cultura Visual**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 13-64, 2006.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Tradução de Danilo De Assis Clímaco. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

MARTINS, A. F. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual.- anotações para uma pesquisa de metodologia de pesquisa -. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Culturas das imagens. Desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 207-229.

MARTINS, R. Sobre textos e contextos da cultura visual. **Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Arte e Cultura Visual**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 5-12, 2006.

MARTINS, R. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. **Visualidade e educação-Coleção Desenrêdos**, Goiânia, n. 3, p. 25-36, 2008.

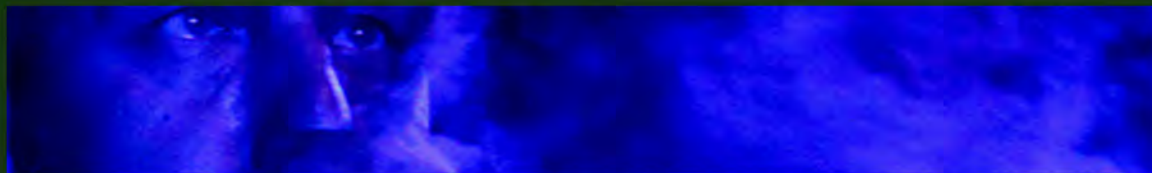
MIRZOEFF, N. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 31, p. 69-79, junho 2009. Entrevista realizada por: Ines Dussel.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 45 - 68, novembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 17 abril de 2016.

MITCHELL, W. J. T. **Teoría de la Imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual**. Madrid: Ediciones Akal S.A, 2009.

OSPINA ÁLVAREZ, J. S. Gisberta, Dandara e outras histórias silenciadas, desconectadas. **Anais do 26º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Campinas: ANPAP. 2017. p. 2093-2108.

OSPINA ÁLVAREZ, J. S. Conversaciones Hipervisuales: tecnología social para la educación por medio de proyectos de con culturas visuales? In: ABREU, C. **Anais do II Seminário**



Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 1072-1085.

PORRES PLA, A. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Tradução de Danilo de Assis Clímaco e Inés Olivera Rodríguez. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 153-180.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias Culturais.** Tradução de Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 19 - 44.

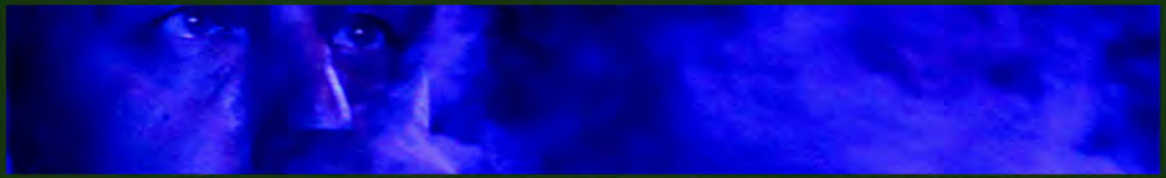
RODRIGO, J.; COLLADOS, A. Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. **Pulso. Revista de educación,** Madrid, n. 38, p. 57-72, 2015.

RUBIN, G. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. **Nueva Antropología,** Cidade do México, v. 8, n. 30, p. 96-145, 1986. Tradução de: Stella Mastrangelo.

SILVA DE ALMEIDA, A. A contribuição da extensão universitária para o Desenvolvimento de Tecnologias Sociais. In: SOCIAL, R. D. T. **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável:** Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010. p. 9-15.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstancias e injerencias de la Cultura Visual. In: MARTINS, R., et al. **Educación de la Cultura Visual. Tomo I:** Conceptos y Contextos. Tradução de Inés Olivera Rodríguez. Montevideo: Universidad de la República, 2015. p. 21-37.

**Recebido em 12/01/2019
Aprovado em 08/12/2019**



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO CAMPO

MATHEMATICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE OF THE SCHOOL OF THE FIELD

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020082>

Paulo Marcos Ferreira Andrade

SEDUC - Rede estadual de Mato Grosso

SEMEC- Rede Municipal de Barra do Bugres- MT

prof.paulomarcos13@gmail.com

RESUMO

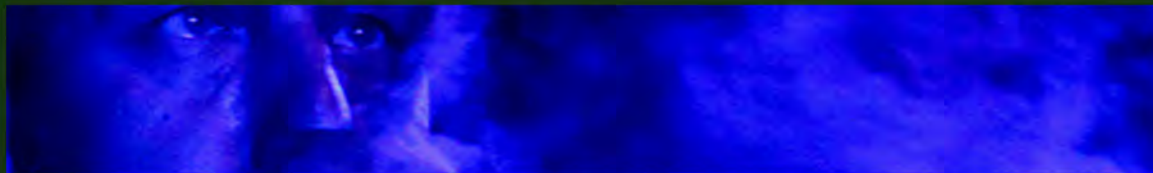
O presente artigo relata uma experiência de ensino de matemática que envolve os conceitos de número, numeral e a compreensão do sistema monetário, por meio de atividades ligadas ao cotidiano dos aprendizes. O aprendizado matemático será muito significativo quando são trazidos para o cenário de ensino os elementos que matizam as vivências imediatas dos aprendentes. Neste sentido a escola do campo tem sido favorecida pelas múltiplas experiências dos sujeitos que tomam parte do processo de ensino. Compreendendo que a etnomatemática, seja de fato a concepção multicultural e holística da educação, tem-se como objetivo principal evidenciar por meio da pesquisa exploratória o jeito de fazer educação matemática na educação do campo, na experiência de uma turma multisseriada de alfabetização, vivenciando a experiência da escola do campo consubstanciando com os aportes teóricos de Ubiratan D'Ambrósio (2002) e outros autores cujo pensamento corrobore para compreensão da temática. É necessário compreender como se ensina e se aprende matemática na escola a fim de que esta seja vista como parte indissociável da vida humana. O trabalho está dividido em seções que se dispõem: A educação do campo: breve reflexão, breve histórico da escola Raimunda Leão, relatando a experiência abordando, discutindo os dados.

Palavras chaves: Ensino. Matemática. Relato de Experiência. Educação do campo.

ABSTRACT

The present article reports on an experience of mathematics teaching that involves the concepts of number, numeral and the understanding of the monetary system, through activities related to the daily life of apprentices. The mathematical learning will be very significant when the elements that make up the immediate experiences of the learners are brought to the teaching scene. In this sense, the rural school has been favored by the multiple experiences of the subjects who take part in the teaching process. Understanding that ethnomathematics, in fact the multicultural and holistic conception of education, has as its main objective to highlight through exploratory research the way of doing mathematical education in rural education, in the experience of a multisite group of literacy, experiencing the experience of the school of the field with the theoretical contributions of Ubiratan D'Ambrósio (2002) and other authors whose thought corrobore for understanding the thematic. It is necessary to understand how mathematics is taught and learned in school so that it is seen as an inseparable part of human life. The work is divided into sections that are provided: Field education: brief reflection, Brief history of the school Raimunda Leão, Reporting the approach approaching, Discussing the data

Key words: Teaching. Mathematics. Experience Report. Education of the field.



1 INTRODUÇÃO

É notável que nas últimas décadas os movimentos sociais camponeses têm colocado em sua pauta de luta pela terra não só mais o direito a ela, mas também à educação. Deste modo, a luta pela reforma agrária no país articula-se sobremaneira com o direito constitucional à educação. Não uma educação bancária ou ruralista que tende a reproduzir os anti-valores sociais e inibir a capacidade de pensar e portar-se como sujeito crítico.

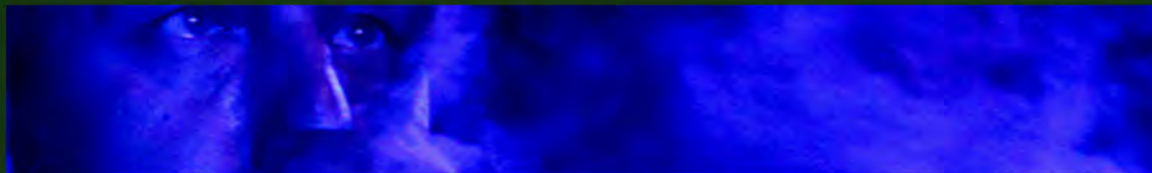
A educação do campo tem diante disto, empenhado esforços no sentido de protagonizar um processo onde aparecem em cena sujeitos que antes não eram vistos no cenário educacional brasileiro.

Nesta perspectiva pode-se dizer que a educação do campo nos dias atuais está fortemente ligada a um conceito de educação que se vincula aos conflitos sociais e de classe.

Os conflitos sociais do campo são fruto dos interesses antagônicos econômicos, sociais e culturais. Deve-se considerar que muito embora, a educação camponesa tem avançado em suas experiências em território nacional e tenha também penetrado nas pautas de discussão política do país, ai nada há muito que vencer em termos de qualidade equidade. Este ainda não é um processo tranqüilo e equitativo no imaginário social brasileiro, posto que ainda se cultive a crença de que o campo é lugar de inferioridade.

A escola do campo ainda é vítima do abandono, e muitas vezes residem nas sombras do urbanismo eminente. Referimos-nos aqui não somente ao desinteresse do poder público com relação à política da educação do campo, mas a toda esfera estrutural que ainda é arcaica e impensada em várias realidades e falta de formações que se vinculem às tradições dos sujeitos culturais.

Muito embora a discussão proposta coloque no cenário do diálogo o gritante abandono da educação camponesa por parte do poder público, o objeto deste artigo é a evidência de uma experiência em educação que se desenvolve ao lado de conflitos, mas também de um novo conceito de ensinar os sujeitos do campo. “A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu



desenvolvimento, uma nova concepção de escola” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 02).

Mediante este contexto, o objetivo deste trabalho é evidenciar por meio da pesquisa exploratória o jeito de fazer educação matemática na educação do campo, na experiência de uma turma multisseriada de alfabetização, vivenciando a experiência da escola do campo consubstanciando com os aportes teóricos de Ubiratan D’Ambrósio (2002) e outros autores cujo pensamento corrobore para compreensão da temática.

A experiência matemática foi realizada na Escola Municipal Raimunda A. de Almeida Leão, situada no distrito de Novo Fernandópolis, município de Barra do Bugres- MT. A escola está construída como escola camponesa, cujo público está constituído por Sem Terra¹, sem-terra, ribeirinhos, colonos e trabalhadores rurais de diversas situações.

O jeito de ensinar revela em suma a concepção de escola e de educação que tem os sujeitos sociais do campo. É a compreensão que interroga o processo de ensino e o vincula às lutas, às tradições culturais e às relações sociais em meio ao ensino.

2 MARCO TEÓRICO

“... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (FREIRE, 1979 p.45)

A busca por compreensão do processo de ensino tem ganhado forças na sociedade contemporânea. Nos contextos educacionais cresce o sentimento de desconfiança em relação às narrativas e “aos discursos com pretensões totalizantes e unificadoras e na medida em que emergem inúmeros movimentos de reivindicação de inúmeras singularidades e especificidades ressentidas pelos processos de

¹ O vocábulo **Sem Terra** com iniciais maiúscula e se hífen designa componentes do M.S. T. independente da posse da terra, trata-se de identidade, já o vocábulo **sem-terra**, com minúsculas e hífen designa qualquer pessoas sem posse de terra.



deslegitimação social a que se percebem submetidas” (OLIVEIRA. PEREIRA, 2014, p.02).

De acordo com Machado (2010, p.41):

Algumas mudanças têm que ser incorporadas ao contexto social em que se situam as escolas do campo para que as ações escolares tenham ressonância e sejam validadas pelos grupos sociais no sentido da interiorização de novos valores e práticas. É nesse espaço educativo maior que as diversidades se manifestam e são, muitas vezes, sufocadas.

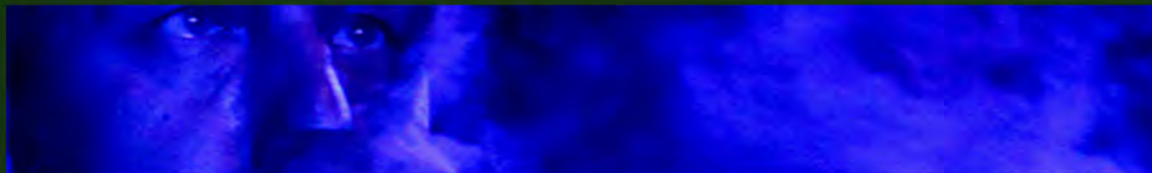
O ensino atual está marcado por um movimento de reação que ora dá voz e ora silencia o indivíduo, a despeito disto cria-se tensões que precisam ser compreendidas o que somente seria possível em uma abordagem sócio cultural. As identidades culturais silenciadas fazem parte de um histórico processo de exclusão “construído em torno da defesa da superioridade epistemológica de uma cultura geral – ocidental, branca, masculina, heterossexual, cristã” (MACHADO 2010, p.41).

De acordo com o pensamento D’Ambrosiano:

A escola ampliou-se, acolhendo jovens do povo, aos quais se oferecem possibilidades de acesso social. Mas este acesso se dá em função de resultados, que são modalidades de cooptação. Sistemas adequados para a seleção dos que vão merecer acesso são criados por convenientes teorias de comportamento de aprendizagem [...] (D’AMBRÓSIO, 2002, p.41).

Diante do exposto é possível a percepção de que o ensino atual em defende uma superioridade intelectual que se sustentam em fundamentos e abordagens diferentes que se utilizam da política do silenciamento cultural, do apagamento das raízes e tradições dos sujeitos. Trata-se de uma ação com base no discurso do acesso universal, que a priori tenciona colocar cada indivíduo no seu lado da linha (BOAVENTURA 2007). E por isto se faz necessário questionar os fundamentos e as tensões que organizam e articulam o ensino moderno.

Mediante este contexto, D’Ambrósio (2002, p.41), lança a seguinte questão: “Como explicar o que passa com povos, comunidades e indivíduos no encontro com o diferente? ” Essencialmente no encontro de tradições culturais com a cultura dominante. Por mais que possa parecer, este não é um encontro harmônico, nunca



foi desde a chegada do colonizador, desde as primeiras práticas de ensino em solo brasileiro.

O momento de encontro cultural em uma dinâmica muito complexa. Esse encontro se dá entre povos, como se passou na conquista e na colonização, entre grupos. Também no encontro da criança ou do jovem, que tem suas raízes culturais, com outra cultura, a cultura da escola, com a qual o professor se identifica. O processo civilizatório, e podemos dizer mesmo no processo escolar, é essencialmente a condução dessa dinâmica (D'AMBRÓSIO 2002, p.41).

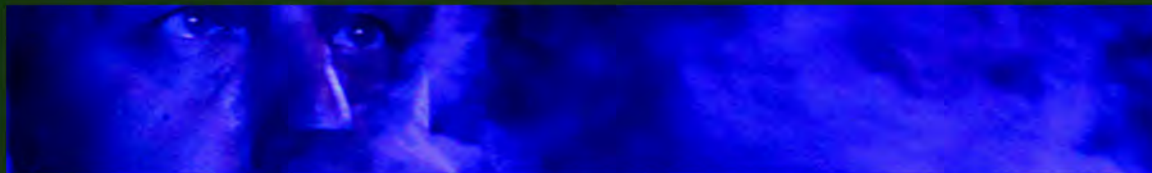
É possível assim, estar presente nas instituições de ensino uma eminente relação de poder que inibe a tradição cultural dos sujeitos ou as transforma em tensões. Estas relações de poder que se desenvolvem no interior da escola podem se manifestar de forma inconsciente e subliminares ou mesmo explicitamente em circunstância de silenciamento ou apagamento que pressupõe a manutenção do poder colonialista.

Fica assim, imprescindível a compreensão da “(...) possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação”. (WEBER, 1971, p. 211).

Abre-se, desta forma, a reflexão sobre os elementos que articulam o ensino na escola, dando relevância a compreensão do que tem legitimado a construção do currículo. Constata-se aqui a emergente necessidade de reconhecimento das raízes culturais dos sujeitos “anteriormente excluídos em uma instituição que, tradicionalmente se organiza tendo como fundamento um essencialíssimo monocultural que favorece a homogeneização das diferenças “(OLIVEIRA & PEREIRA, 2014, p.02).

Na perspectiva D' Ambrosiana:

O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer e se conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta inevitavelmente em confronto e violência. (D'AMBRÓSIO 2002, p. 45).



O autor revela profunda preocupação com os encontros culturais em cenários de aprendizagem, o que se manifesta com seguinte questionamento: “Como podemos ensinar [...] a construir seu mundo de paz e felicidade? (D’AMBRÓSIO 2002, p.45). Este é de fato o questionamento que deve perscrutar qualquer situação de ensino, não o responder significa ignorar o passado e suas consequências para o presente.

A maneira como as gerações passadas lidaram com o futuro, ancorada em todo o conhecimento oferecido pela modernidade, deu o nosso presente. Um presente de angústias, de iniquidade, injustiças, arrogâncias, exclusão, destruição ambiental, conflitos inter e intraculturais, guerras. Não é isso que devemos legar para nossos bisnetos e tataranetos e para as gerações futuras (D’AMBRÓSIO, 2002, p.45).

Diante destas postulações explicita-se a necessidade de identificar e conhecer as tensões e os poderes que se concentram no bojo da organização do ensino, do currículo, da escola do campo² e dos sujeitos culturais. Assim, sem dúvidas há uma relação de força, de poder na qual se emergem os valores e as tradições em nome de um dominador, (FOUCAULT, 1979).

Este afogamento cultural pode ser evitado, a medida que se considere que as relações internas da escola para que se possam captar as tensões, os conflitos, as resistências e os apoios, a fim de uma compreensão segura. A educação nessa transição não pode focalizar a mera transmissão de conteúdos obsoletos, na sua maioria desinteressantes e inúteis, e inconsequentes na construção de uma nova sociedade.

Diante deste contexto, Caldart (2000, p.196) enfatiza que:

Se a escola pode vir ao encontro e não apenas ao contrário, isto quer dizer que também pode passar a considerar sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto pedagógico e político que desenvolve. Neste sentido não é um dado inevitável que a escola represente a negação do mundo rural dos trabalhadores de sua cultura ou de uma coletividade de luta. Ao contrário, ela pode ajudar a enraizar a novas gerações na história e em um determinado projeto de futuro, à medida que as

² O termo educação do campo diz respeito ao processo educativo pensado a partir dos sujeitos do campo, caracteriza uma educação de dentro para fora e não ao contrário disto.



velhas gerações não deixem de se preocupar e de se ocupar com ela.

Pensar criticamente a relação do ensino e a identidade cultural de seus sujeitos é condição para não recair no reducionismo e no silenciamento de saberes e de fazeres constituído nas raízes e nas tradições.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE REFLEXÃO

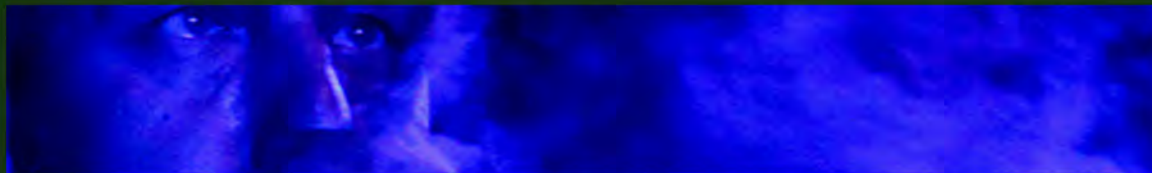
Ao falar-se de educação do campo, tem-se que impreterivelmente aborda-se a concepção de educação do MST. Posto que esta seja a referência nacional para uma discussão deste porte. Sabe-se que o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi uma das primeiras entidades organizadas a chamar a atenção da sociedade para a necessidade de um modelo educação pensada a partir dos atores sociais do campo. E diante deste contexto brotaram as primeiras concepções de educação do campo, com base na concepção pedagógica e filosófica do MST.

Esta concepção da qual estamos falando aqui comporta elementos de caráter teórico e ideológico, é claro. Assim a educação do campo tem se firmado enquanto política pública que visa repensar as práticas educativas do homem camponês. Ao passo que luta contra o abandono das escolas rurais em uma trajetória que de se desenvolve ao lado da nova concepção de escola.

Pois conforme postula Caldart (2000) é preciso a compreensão de que:

[...] para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2000, p. 8)

Espera-se desta forma que educação do campo seja um processo que envolva o interesse dos sujeitos de campo, e que está esteja imbuída no processo de resgate e consolidação dos direitos coletivos. Renega-se aqui a ideia de escola rural, abandonada e sucateada “que em sua forma de ensinar, de lidar com o



conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor” (MOLINA e FREITAS. 2011 p. 04).

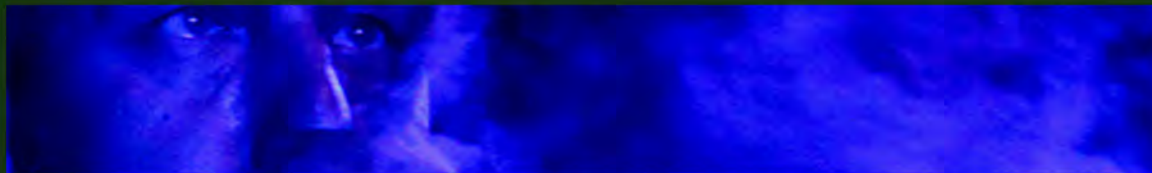
Ao passo que se luta e promulga a ideia de escola do campo portadora dos anseios do povo camponês, cheia de sonhos utopias e direitos, também se constrói a educação do campo como espaço de emancipação e autonomia.

Ao logo de sua trajetória a educação do campo vai ganhando espaço no território nacional a partir da prática de diferentes sujeitos que estão imbuídos nos diferentes espaços geográficos e políticos. E deste modo vai propondo “novas questões não só aos espaços escolares nos quais se desenvolve, mas também às instituições que formam os educadores que lá atuarão” (MOLINA e FREITAS. 2011 p. 04). Neste contexto Molina e Freitas (2011) levantam algumas questões que a educação do campo ainda precisa vencer no âmbito de sua conjuntura política e pedagógica, as quais se podem ser percebidas pelos seguintes questionamentos.

Qual a compreensão e as intencionalidades que se encontram na resignificação destes espaços educativos como Escolas do Campo? Qual a identidade destas escolas, nos marcos legais conquistados, a partir da luta dos movimentos sociais do campo? Que interrogações colocam aos educadores dessas escolas as crianças e jovens do campo, que trazem para os espaços escolares a experiência de inserção na luta pela terra? Em que medida a resistência às imposições e às consequências da transformação da agricultura em um negócio se dá também em outros países da América Latina? (MOLINA e FREITAS. 2011 p. 04).

As análises efetuadas nestes campos evidenciam considerável avanço da educação do campo. Embora se pode apenas falar consolidação da educação do campo enquanto política pública e pedagógica se o direito a esta estiver vinculado ao direito a terra.

De acordo com Molina e Freitas. (2011, p.04), o “movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas, um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação”.



Destes documentos, entre outros se pode destacar aqui o decreto o Decreto nº 7.352/2010, que coloca a educação do campo definitivamente como uma política de estado, onde se assevera:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Ao passo que se compreende:

Art. 1º [...]

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

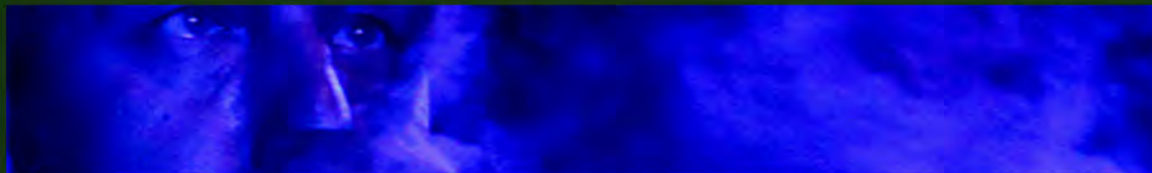
I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Esta deveria então ser a política da ação, pois, de acordo com Kerstenetzky (2005, p. 8) há a:

Necessidade de ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais. Possível na diminuição das distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos.

Diante deste marco legal se evidencia que a concepção de educação do campo vem tomando lugar importante na vida dos sujeitos sociais. Trazendo uma nova configuração que imprime a ideia das pessoas como “sujeitos de direitos” que “refletem, reelaboram e recriam as situações cotidianas, a partir das próprias condições de existência social em que estão inseridas” (MOLINA e FREITAS. 2011 p.06).

A formação de um currículo que atenda a as comunidades tanto no ponto de vista pedagógico como legal. Que não seja apenas um aglomerado de conteúdo, mas sim a tradução do direito à educação institucionalizada num formato camponês.



O que implica também a qualidade. Assim não existe marco legal se o currículo não se investe de elementos que possibilitam a prática libertadora. Em síntese fica evidente aqui que a concepção de educação do campo está seriamente compromissada com a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo. Os princípios da educação do campo não contrariam de forma alguma Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que ao tratar da educação básica para a população rural, em seu Artigo 28, dispõe:

Art. 28: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente:

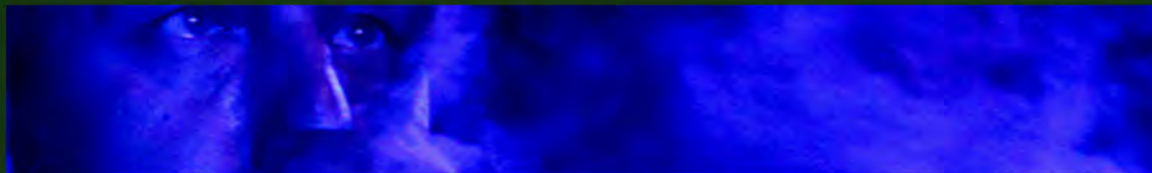
- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16)

4 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA RAIMUNDA LEÃO

A Escola Municipal “Raimunda Arnaldo de Almeida Leão”, criada pelo decreto Lei nº 541/7, Reconhecida pela Portaria nº3277/92 autorizada pela Res. nº071/84, situa-se Saturnino Leal Arroyo, distrito de Nova Fernandópolis - Barra do Bugres-MT.

A mais de 40 anos a Escola Raimunda A de Almeida Leão tem vivenciado inúmeras experiências. Passou pelo período da “escolinha rural”, com apenas duas ou três salas de aulas onde tudo era copiado ou imposto pela educação urbana. Aos poucos foi se constituindo como espaço de construções e transformações dos sujeitos e da própria escola.

Atualmente, clientela recebida na escola está caracterizada por alunos advindos do Assentamento Antônio Conselheiro (fazem parte do M.S.T ou Associações de pequenos agricultores, ou tiveram uma trajetória de vida no campo), ribeirinhos e agregados de fazendas circunvizinhas. Deste modo a mesma está



identificada como escola do campo, cuja clientela possui um padrão vida de classe média-baixa e com acesso restrito a tecnologia.

A escola Raimunda Leão tornou-se uma unidade executora no de 2007 e passou a ser gerenciada pelo princípio da gestão democrática. Neste período foi nomeada como gestora para o mandato de um (01) ano a professora efetiva do quadro municipal, Laurita Genésio de Almeida Mendes, que foi eleita posteriormente no voto democrático por mais dois mandados consecutivos de dois anos cada.

Neste período a escola recebe também professores aprovados no concurso público municipal de 2006, cujas práxis estavam estruturadas pela pedagogia da educação do campo.

Este foi um período decisivo para a vida da escola Raimunda Leão que iniciava as discussões para elaboração de seu primeiro Projeto Político Pedagógico, e obviamente procuramos trazer para o fórum das discussões os ideais da educação do campo. Isto tendo em vista a localização da escola e seus sujeitos culturais. E pela primeira vez um grupo de professores, pais e alunos, pararam para discutir os caminhos da educação e da escola.

Após estas discussões e elaboração do documento a escola é conhecida então como uma escola do campo e não mais como a “escolinha rural”, e este foi um passo decisivo. O contexto permitiu uma abordagem mais precisa sobre a identidade da escola tendo como ponto principal seus sujeitos sociais.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001)

"O tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural" (ARROYO, 1992, p. 3). Assim a escola tem tensionados seus esforços na busca de compreender as culturas locais e avançar no processo de ensino e aprendizagem.



5 RELATANDO A EXPERIÊNCIA ABORDANDO

A experiência que ora relatamos aqui é de uma professora camponesa e ocorreu em uma sala multisseriada (1º e 2º ano do Ens. Fund.) da Escola Raimunda A. de Almeida Leão, durante o ano de 2016.

No primeiro momento o relato tem como foco o trabalho com noção de número, numeral e algarismo. De acordo com professora é preciso que as crianças aprendam os símbolos numéricos (algarismos), mas que também consigam fazer a distinção entre número e numeral.

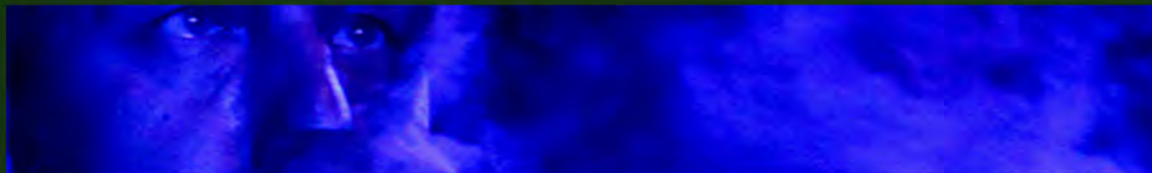
E para chegar a esta compreensão da ideia de quantidade a professora trouxe para sala de aula elementos do dia a dia de seus alunos. A exemplo a contagem de frutas já que as famílias produzem laranjas, bananas e outras espécies em suas propriedades.

Deste modo ela criou primeiro uma ficha onde os pais relacionavam os tipos de frutas que eram produzidas em cada propriedade e em seguida as crianças traziam para escola. Depois foram realizadas uma série de atividades envolvendo a ideia de quantidade.

Assim as crianças faziam as contagens e depois representavam as quantidades, primeiro com palitos, tampinhas de garrafas e outros objetos e por fim com números. Outra atividade executada foi a posição de cada uma na fila para merenda. Todos os dias eles tinham que observar e depois representar em forma de desenho, seguindo a mesma dinâmica até a utilização do numeral que representasse.

Tabela 01: valores das atividades de sala

| Atividade realizada | Valor da compensação |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Não chegar atrasado | R\$ 1,00 |
| Comportamento | R\$ 2,00 |
| Participação nas atividades | R\$ 3,00 |



| | |
|-----------------------|------------|
| Ajudar os colegas | R\$ 4,00 |
| Contação de histórias | R\$ 5,00 |
| Dever de casa em dias | R\$ 10,00 |
| Boa leitura | R\$ 20,00 |
| Escrita | R\$ 50,00 |
| Leitura e escrita | R\$ 100,00 |

Fonte: cedido pela Profª regente (2015).

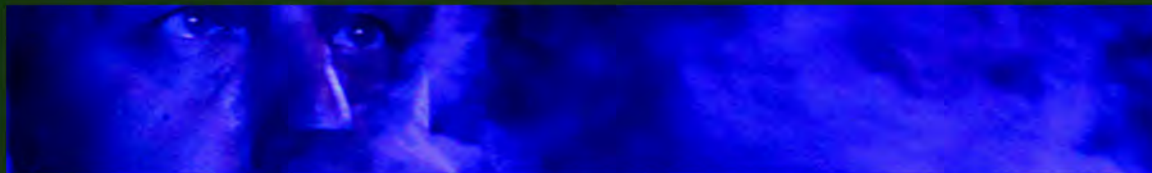
A segunda experiência se deu em torno do sistema monetário. Durante o ano letivo a professora trouxe para sala de aula dinheiro fictício, com qual estabeleceu um processo de negociação com os alunos. A estratégia foi a seguinte, a cada tarefa cumprida os alunos eram compensados com um valor que seria acumulado.

No final do semestre um pequeno mercado foi instalado na sala de aula. Assim os alunos eram colocados em uma situação real de compra e venda utilizando-se do nosso sistema monetário. Durante a realização da atividade do mercado em sala de aula houve participação de funcionários da escola e dos pais. A experiência permitiu que os alunos exercitassem os conceitos de número e numeral, mas também que fossem colocados em situações reais de compra, troca, pagamentos, recebimentos de troco, montagem de lista de compra, possibilidade de doações além do raciocínio lógico matemático.

6 DISCUTINDO OS DADOS

Ensinar matemática na escola imprime o desafio de fazê-lo de forma com os aprendizes de fato assimilem os conceitos trabalhados. Desta forma a valorização da vivências sociais, das tradições, trazem para dentro da escola, aquilo que já sabido na comunidade. Ou seja, os saberes fazeres de cada grupo social (D'Ambrósio, 2002).

O ensino da matemática precisa esta contextualizado, posto que ela está presente na vida das pessoas de forma muito clara e aparente. A ação envolver os



pais dos alunos em uma atividade matemática trazendo para sala de aula elementos das vivências familiares é, pois contextualizar.

De acordo com D'Ambrósio (2002, p. 22):

Dentre as distintas maneiras de fazer e saber alguma privilegiam os fazeres próprios da cultura. A todo instante, indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando instrumentos materiais e intelectuais que são próprios da cultura.

Neste sentido o que está em jogo nesta trama, penso que não seja apenas o conceito de número e numeral trabalhados pela professora, mas sim a formato que ela deu ao ensino destes conceitos. Ao que se percebe houve uma junção da matemática da escola com os instrumentos da matemática do cotidiano. Trata-se de uma “etnomatemática não aprendida nas escolas, mas no ambiente familiar, no ambiente dos brinquedos e de trabalho [...]” (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 22).

Esta dinâmica da etnomatemática proposta por D'Ambrósio (2002) cabe na dinâmica da escola a medida que o professor permite que os conhecimentos do cotidiano apareçam na prática de ensino. E nisto constitui o desafio da escola do presente, a saber, “conciliar a necessidade de ensinar a matemática dominante e ao mesmo tempo dar o reconhecimento para etnomatemática das suas tradições” (p. 24).

Na agricultura familiar é uma prática comum, que os filhos e filhas se envolvam nas atividades diárias, realizando tarefas como colher frutos, separar, pesar, empacotar, o que permite o desenvolvimento da noção de número. Muito embora o conceito de número (quantidade) seja aprendido tão facilmente pelas crianças por meio da vivência familiar, representar estas quantidades se constitui um desafio. Assim já que escola prioriza a aprendizagem do numeral enquanto símbolo, a experiência da professora trouxe para o cenário o conceito de número adquirido pelos alunos por meio da experiência real.

Para D'Ambrósio (202, p.37):

Entender esse relacionamento pode ser resumido e a grande controvérsia na história da ciência é a relação entre o empírico e o teórico, que se resume em três questões diretas: 1- como passamos



de observação e práticas *ad hoc* para experimentação de métodos?
2- Como passamos de experimentação de métodos para invenção de teorias? 3- Como procedemos para invenções e teorias?

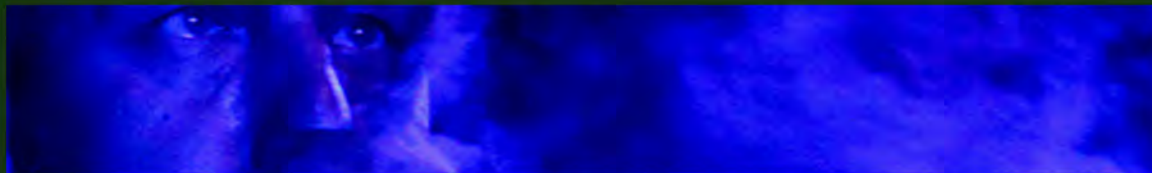
Isso nos permite pensar que o indivíduo de fato necessita de um referencial, que permita situar o ensino, a aprendizagem, a vida. Este referencial deve primeiramente levar às suas próprias raízes e não as do outro. “Se não tiver raízes, ao cair, se agarra e entra num processo de dependência, campo fértil para manifestação de poder de um indivíduo sobre o outro” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 42).

Neste sentido, é preciso “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese reforçar suas próprias raízes” (D’AMBRÓSIO, 2002, p.42). A experiência da professora em contextualizar o ensino do conceito de número e numeral com as raízes culturais dos alunos evidencia que não se trata de uma rejeição à matemática acadêmica, da escola, mas sim, de conhecer a cultura do dominador e não ter a própria como fraca ou incapaz. Já que “conhecer a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam mais forte” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 43).

A professora estabeleceu um processo de negociação com os estudantes, o que os coloca como sujeitos do processo educativo. De acordo com D’Ambrósio (2002, p. 46) “a aquisição dinâmica da matemática integrada nos saberes e fazeres do futuro depende de oferecer aos alunos experiências enriquecedora. Cabe ao professor do futuro idealizar, organizar e facilitar, essas experiências”.

Percebe-se que os conceitos matemáticos trabalhados, que abrangeram os campos conceituais de adição, subtração, divisão, e multiplicação, formulação de estratégias de compras, organização, quantificação, mensuração de valores, é própria estratégia utilizada. A estratégia de criar na sala de aula um ambiente conhecido, lidando com situações reais que depreendem tomadas de decisão por parte dos estudantes, é de fato uma inovação da práxis pedagógica.

Trazer as possibilidades reais dos aprendizado empíricos para uma relação com matemática da escola se constitui uma ótima oportunidade para o desinibição e para o desenvolvimentos de habilidades específicas. Conforme postula D’Ambrósio



(2002, p.29): “é importante notar que a aceitação e incorporação de outras maneiras de analisar e explicar fatos e, como é o caso das etnomatemática, se dá sempre em paralelo com outras manifestações da cultura”.

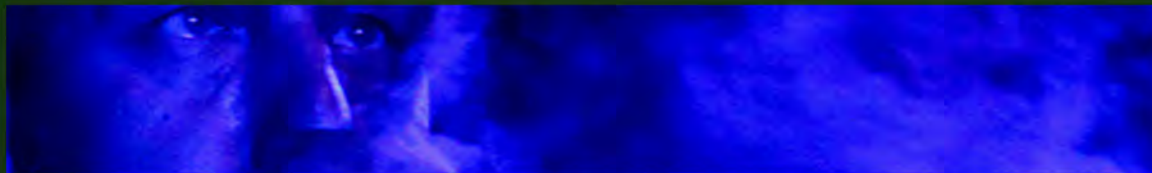
Este pensamento implica-nos a compreensão de que em uma situação como a relatada onde a sala de aula se transforma em laboratório, cujos objetos são elementos do cotidiano dos aprendizes, culturas são postas em relação. Neste fruir dos modos de negociar, comprar, pagar e organizar as ações as matemáticas das tradições familiares entram em evidência.

A utilização do cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio. Um importante componente da etnomatemática é possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática. Análise comparativa de preços, de contas, de orçamento, proporcionam excelente material pedagógico. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 22)

Não resta dúvida de que em ambientes diferente a matemática seja também diferente, todavia o desafio é fazer com que estas diferenças matemáticas estejam de fato presentes nas práticas de ensino, por meio dos comportamentos compatibilizados e dos conhecimentos compartilhados (D'AMBRÓSIO, 2002).

A experiência no trato com o dinheiro, a organização do pensamento estratégico e cálculo mental exercida sobre os participantes da atividade relatada, colocam no cenário de aprendizagens os diferentes instrumentos que cada família utiliza, para contar, adicionar, subtrair, dividir, etc. Exatamente nisto consiste a riqueza desta experiência, em trazer para o contexto da escola os diferentes instrumentos matemáticos do cotidiano. As diferenças revelam instrumentos diversos e conforme se pode perceber:

“conjunto destes instrumentos se manifestam nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, nas **tics** de lidar como ambiente, e compartilhar tudo isso, é que é o **matema** próprio ao grupo, à comunidade, ao **etno**. Isso é a etnomatemática” (D'AMBRÓSIO, 2002, p.35).



O interessante é que um destes instrumentos presentes no modo de vida dos aprendentes possam se manifestar também como jeito de fazer matemática na escola.

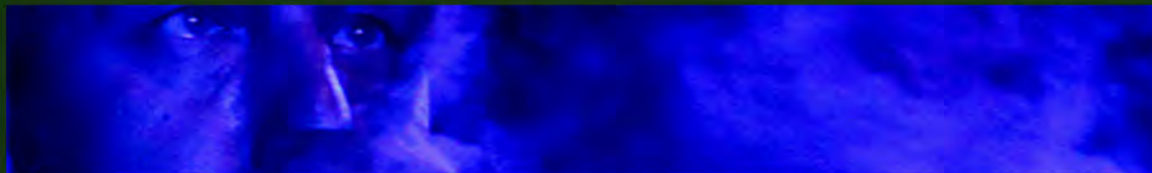
7 CONCLUSÃO

As culturas revelam comportamentos e saberes que podem ser compartilhados ou utilizados como setas no caminho da construção cognitiva. A proposta de ensinar matemática na educação do campo tem comportado a valorização dos diferentes instrumentos de conhecimento presentes nas culturas e tradições dos sujeitos.

A ao trazer para os cenários de aprendizagens os saberes fazeres das comunidades, a escola fortalece as raízes do indivíduo, dando lhe condições para enfrentar o antagonismo cultural presente em nosso sistema de ensino. É fato que inovação da práxis pedagógica está sempre, ou na maioria das vezes relacionada a tecnologia, todavia a percepção e reconhecimento dos saberes compatibilizados pelas culturas podem ser uma excelente ferramenta de ensino.

Neste sentido conclui-se a experiência relatada contribui para confirmação do pensamento de que “a etnomatemática se enquadra perfeitamente numa percepção multicultural e holística de educação” (D’AMBRÓSIO, 2002, p.44). Experiências como estas que acontecem na educação camponesa somente validam as matemáticas do cotidiano e fortalece a identidade do povo do campo.

É preciso que as comunidades, as famílias e os professores, depreendam mais esforços para que os jovens e as crianças conheçam e reconheçam suas raízes por meio do ensino, pois “as gerações futuras é que vão organizar o mundo do futuro. Hoje ainda não sabemos o que fazer num futuro que mostra com fatos que ainda estão no âmbito da ficção. Mas que vão, rapidamente, se tornando realidade” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 45).



8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Escola Cidadania e Participação no Campo. Em Aberto.** Brasília: nº 9, Set., 1992.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** - (LDB 9.394/96)

BOAVENTURA S. S. Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, outubro 2007: 3-46

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis. Editora Vozes, 2000.

D'AMBRÓSIO. Ubiratan **Elo entre as tradições e Modernidade.** 2ª Ed. Belo Horizonte. Autentica. 2002

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

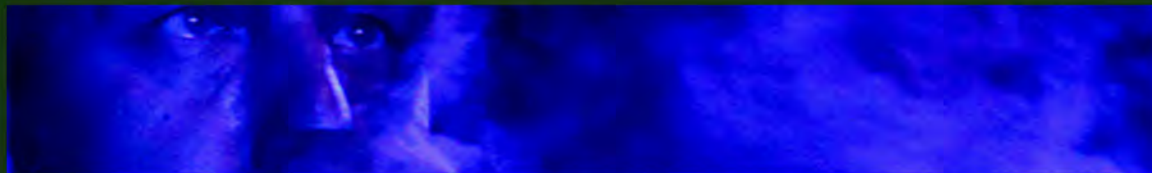
KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Políticas sociais: focalização ou universalização.** Niterói: UFF, 2005. (Texto para discussão, n. 180).

MACHADO, I. F. **Educação do campo e diversidade.** Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010 disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> aceso em 19/07/2017

MOLINA Mônica Castagna. FREITAS Helana Célia de **Avanços E Desafios Na Construção Da Educação Do Campo** Abreu Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

OLIVEIRA Renata Leite de. PEREIRA Talita Vidal. **Igualdade & diferença:** tensões que articulam os discursos pedagógicos. Periferia Educação cultura e comunicação v.6 n.2 jul-dez 2014 Disponível em <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/17273/12710> acesso em 05/07/2019

Recebido em 20/02/2019
Aprovado em 08/12/2019



A MATEMÁTICA NO PIBID INTERDISCIPLINAR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE MATHEMATICS IN THE PIBID INTERDISCIPLINARY: INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020100>

Jurema Lindote Botelho Peixoto
Universidade Estadual de Santa Cruz
jurema@uesc.br

Cristiane Andrade Fernandes
Centro Educativo Fé e Alegria
crisuesc@gmail.com

Wolney Gomes Almeida
Universidade Estadual de Santa Cruz
wolney_22@yahoo.com.br

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na escola básica é uma realidade que desafia a escola e seus professores. Os cursos de Licenciatura necessitam abordar as especificidades desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Neste artigo, é apresentada a organização do trabalho pedagógico do subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Interdisciplinar, na área de Matemática, no contexto da educação inclusiva, no período de 2016 a 2018. A coordenação das três áreas envolvidas, Matemática, Letras e Pedagogia, apoiaram-se na abordagem da investigação-ação para o desenvolvimento das seguintes atividades: grupo de estudo, planejamento pedagógico, intervenção na escola básica e sistematização das experiências. O planejamento da intervenção foi baseado no Desenho Universal para a aprendizagem e em Atividades Orientadoras de Ensino. As ações proporcionaram a reflexão/problematização sobre os aportes da educação especial na perspectiva inclusiva, ressaltando a importância de (re)conhecer as potencialidades dos diversos estudantes na escola básica. Destaca-se, ainda, a importância da interação da Matemática com outras áreas de conhecimento para o planejamento e enfrentamento da realidade no contexto inclusivo.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar. Educação Inclusiva. Matemática. Formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in elementary school is a reality that challenges the school and its teachers. Undergraduate courses need to address the specificities of these students in the teaching and learning processes. This paper aims to present the organization of the pedagogical work of the PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship) -Interdisciplinary subproject in the area of Mathematics in the context of inclusive education from 2016 to 2018. The coordination of the three areas involved, Mathematics, Portuguese Language/ Literature and Pedagogy, was based on the research-action approach for the development of the following actions: study group, pedagogical planning, intervention in elementary school and systematization of experiences. The planning of the intervention activities was based on the Universal Design for Learning and on Teaching Guiding Activities. The actions provided the reflection/problematization on the contributions of the special education in the inclusive perspective, emphasizing the



importance of acknowledging and knowing the potentialities of the many students in school. It was emphasized the importance of the connection of Mathematics with other areas of expertise for planning and coping with the reality in the inclusive context.

Keywords: Interdisciplinary PIBID. Inclusive education. Mathematics. Teacher training.

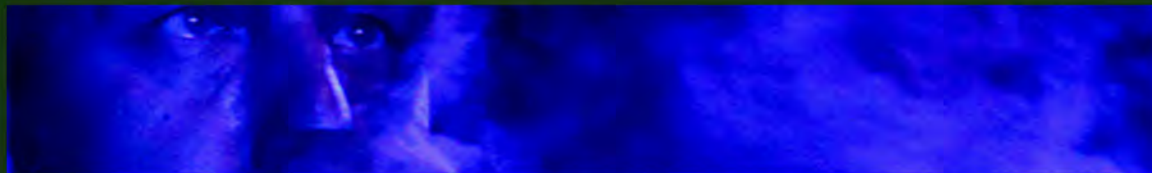
1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, e como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (PORTARIA nº 096/2013, Cap. 1, Arts. 1º e 2º).

A Portaria nº 096/2013 atualizou as normas do Pibid, valorizando a participação em experiências inovadoras e de natureza interdisciplinar. Enfatiza o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (Cap. II, Art. 6º, inciso II). Desse modo, permite que as instituições de ensino superior apresentem subprojetos interdisciplinares na intenção de “articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar” (Art. 39, inciso VIII).

A proposta do Pibid/2013 da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), subsidiada em experiências anteriores (2009-2011), visou contribuir tanto com a formação inicial dos licenciandos, como na manutenção de um diálogo entre a educação básica e a universidade, para proporcionar melhoria na formação continuada dos professores em serviço.

No subprojeto Interdisciplinar, a temática da educação inclusiva foi escolhida, tendo em vista a necessidade da formação inicial e continuada de professores para atuar na diversidade, voltada para a compreensão das diferenças e potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica



(2010), ressaltam a importância da formação de professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

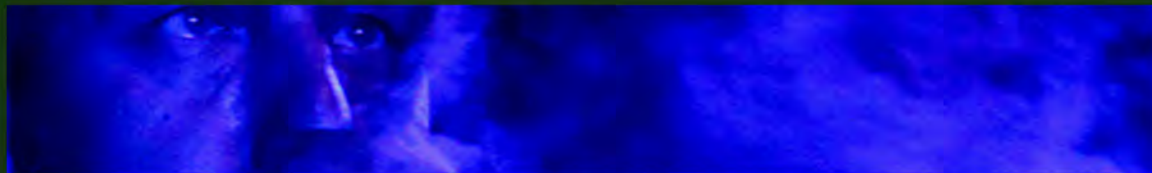
Entretanto, apesar das bases legais referidas, Martins (2009 *apud* MARTINS, 2012, p. 30), enfatiza que “muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária [...]”.

Diante dessa realidade, o subprojeto Pibid Interdisciplinar - Educação Inclusiva destina-se a preencher uma lacuna ainda vigente nos currículos dos cursos de licenciatura da Uesc, no que tange à educação inclusiva, de forma a possibilitar aos licenciandos o embasamento teórico-prático e a reflexão sobre saberes/práticas inclusivas com base no (re)conhecimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Neste artigo, objetiva-se apresentar a organização do trabalho pedagógico do subprojeto Pibid Interdisciplinar - Educação Inclusiva, na área de Matemática, cujos planejamento e desenvolvimento das ações ocorreram de forma conjunta com as áreas de Letras e Pedagogia, no período de 2016 a 2018. Para tanto, são discutidas as possibilidades de formação de professores para a educação inclusiva. Em seguida, apresentada a orientação metodológica adotada, as experiências vivenciadas no campo da Matemática por essa equipe de coordenadores, e, por fim, as considerações finais.

2 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DILEMAS E POSSIBILIDADES

A partir da década de 1990, o paradigma da educação inclusiva vem sendo estabelecido em muitos países (ONU, 2006; UNESCO, 1990), inclusive no Brasil (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2011; 2014; 2015). Para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a educação inclusiva não é só um princípio, mas uma orientação geral que visa a “fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008, p. 18).



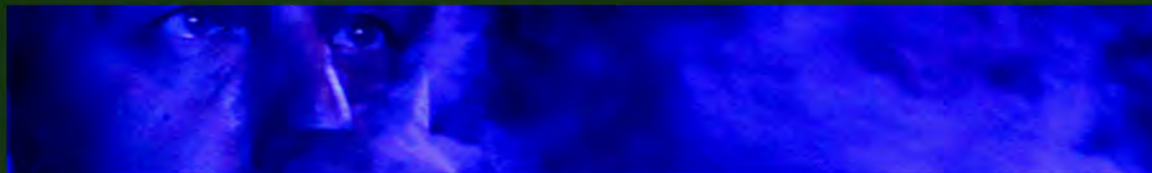
No Brasil, essa orientação tem sido encontrada nas legislações vigentes (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996, Art. 58) enfatizava que a educação especial devia ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos “portadores de necessidades especiais”.

Uma nova redação é dada pela Lei nº 12.796/2013, distinguindo o público-alvo da educação especial e estabelecendo o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 4, inciso III). O AEE é definido como um serviço da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, buscando complementar e/ou suplementar a sua formação” (BRASIL, 2008, p. 16).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), na sua meta 4, reafirma a proposta de universalizar a educação, preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os estudantes público-alvo da educação especial (de 4 a 17 anos).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) inaugura um novo paradigma em nosso país, quando se distancia de um “modelo médico”, em que a deficiência é definida como doença que deve ser tratada/reabilitada, para apresentar um conceito baseado nos direitos humanos, que reconhece a deficiência, mas denuncia a estrutura social desigual. A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo “de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Assim, a deficiência é uma condição da pessoa, evidenciada quando ela entra em contato com barreiras nos campos social e educacional. O esforço para lidar com a deficiência deve ser bilateral: da pessoa e da sociedade.



Apoiados nessa concepção, vários movimentos, em torno do funcionamento das instituições sociais e nas relações entre sujeitos, têm se estabelecido nos últimos anos, voltados a (re)pensar a formação dos profissionais da educação, a fim de compreender não apenas os aspectos de valorização desses sujeitos, como também os aspectos atinentes à sua instrumentalização quanto às demandas socioculturais.

Assim, o papel da educação, no ensino superior, enquanto formação pedagógica, deve se posicionar a partir de uma perspectiva da diferença, calcada em um novo paradigma social, outras posturas de educandos e educadores.

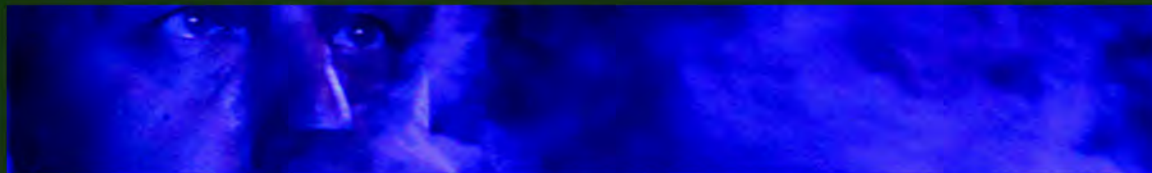
Mas como promover uma educação mais inclusiva, no contexto escolar, considerando uma pedagogia da diferença? As políticas públicas nacionais preconizam “o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2015). O acesso é garantido, mas a participação e a aprendizagem dependem de outros fatores, como, por exemplo, a própria postura e formação do docente.

A LDBN (1996, Cap. V, Art. 59, inciso III) traz que as instituições de ensino devem assegurar: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A LBI (BRASIL, 2015, Art. 28, inciso X)) recomenda a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Observa-se que as duas leis mencionam a formação inicial dos cursos de graduação, mas ainda priorizam a especialização de professores para subsidiar o AEE.

De acordo com Denari e Sigolo (2016, p. 19), todos os envolvidos no processo de educação são importantes, mas os docentes assumem um protagonismo, nesse processo, visto que permanecem sempre “no olho do furacão” e não podem ser considerados apenas como simples executores de propostas educacionais, pois a complexidade inerente à sua profissão evidencia-se na prática



diária da sala de aula, quando selecionam conteúdos, planejam, definem objetivos, estratégias e recursos para gerir sua classe e lidar com os desafios que surgem relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Para caracterizar os professores que atuam ou devem atuar no contexto inclusivo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), apresentam a distinção entre as competências necessárias dos professores da classe comum e professores da educação especial. De acordo com o Art. 18, § 1º:

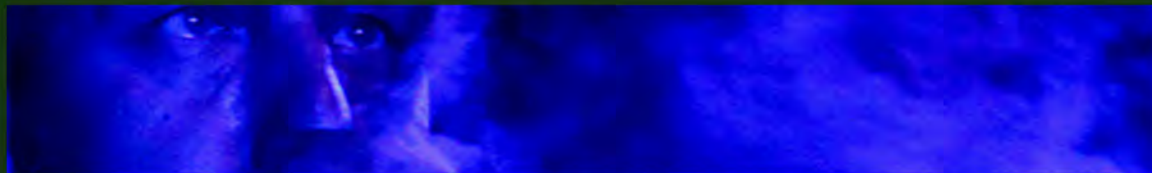
São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a f do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, grifos do original).

E no mesmo artigo, § 2º, são considerados professores especializados em educação especial:

Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

Os professores especializados (ou da educação especial) devem comprovar formação em cursos de Licenciatura em Educação Especial; em Licenciatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

Atualmente, os professores da educação especial exercem sua função quase que exclusivamente no AEE. Em alguns municípios do Brasil, esses professores



podem atuar como assistentes dos professores na classe comum, no modelo de ensino colaborativo, ou prestar serviços de itinerância em outras escolas.

A oferta do AEE realiza-se na rede pública municipal, ou estadual, em salas de recursos multifuncionais, definidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Ocorre no turno oposto da aula do estudante, devendo integrar a proposta pedagógica da escola, e envolver a participação da família, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes. Entretanto, pode ser realizado em centro de atendimento da rede pública, em instituições comunitárias ou filantrópicas (BRASIL, 2008; 2011).

No contexto atual da escola, a responsabilidade pela inclusão muitas vezes compete aos professores da educação especial que atuam no AEE. Muniz (2018, p. 68) analisou as relações pedagógicas estabelecidas entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estudante surdo na aula de Matemática e destaca que os professores entrevistados concebem a inclusão como localizada no AEE: “Seu papel enquanto professor parece não existir, ele situa o surdo no lugar dele, segregando-o na própria escola, quando afirma: eles têm uma sala individual para eles fazerem tudo”.

Desse modo, observamos que as atribuições dos professores da educação especial tornam-se abrangentes, em comparação com os professores da sala comum, pois, além de serem considerados a própria “inclusão”, necessitam de um repertório de competências para atender diretamente às especificidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

Considerados esses aspectos, cabem questionamentos: Qual deve ser a sua formação? Como pode atuar de forma mais articulada com o professor da sala comum e com o sistema escolar para compartilhar seus saberes e atribuições?

Segundo Denari e Sigolo (2016), não há um consenso em relação ao tipo de formação desse profissional; sobre a adoção de uma abordagem generalista ou especialista. Mas há consenso em relação à necessidade da formação de professores para prover a educação inclusiva.

Para responder a essa demanda, as autoras apontam caminhos possíveis, na formação inicial e na continuada, dentre eles:



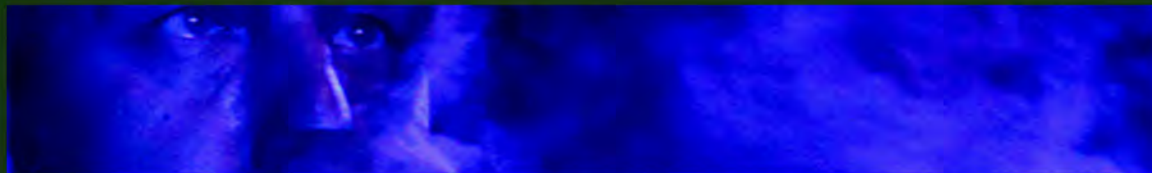
Conhecimento pedagógico geral, englobando saberes teóricos e práticos para promover uma atuação “mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características dos estudantes; a concepção da educação como um fenômeno social”; conhecimento sobre adaptações no processo de ensino considerando as individualidades, os conteúdos e recursos materiais; conhecimentos sobre os pressupostos teóricos e práticos sobre as práticas inclusivas e sobre os projetos político-pedagógicos; a troca de experiências através da interlocução entre estudantes, professores especialistas e professores do ensino regular; a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um termômetro para o desenvolvimento de habilidades e competências. (DENARI; SIGOLO, 2016, p. 28).

Ao promover tais discussões, revela-se a necessidade de dissociar a formação em educação inclusiva apenas para o campo especializado de atendimento, mas reconhecer que a realidade social em que estamos inseridos incorpora o atendimento às pessoas com deficiência em todos os espaços sociais e culturais, além do especializado ofertado nas escolas.

Apesar dos investimentos na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas ao AEE; e na formação continuada de professores especializados para prover esse atendimento, os demais professores da escola, responsáveis pelas salas comuns, ainda se sentem despreparados para lidar com os estudantes com deficiência, além de outras especificidades e complexidades que a sala de aula lhes apresenta (NASCIMENTO; CORREIA; PORTELA, 2014).

Para os professores da sala de aula comum, desde pedagogos a licenciados das diversas áreas de conhecimento, as exigências e os desafios enfrentados para atender ao público-alvo da educação especial não são menores, uma vez que a sua formação inicial não tem contemplado de forma mais ampla o debate da educação inclusiva.

Entretanto, o desenvolvimento de projetos dentro de uma perspectiva de educação inclusiva envolve um “conjunto de desafios” para o professor da escola comum, porque algumas das competências “eram do domínio exclusivo dos professores da educação especial ou das escolas especiais” e, agora, as responsabilidades devem ser compartilhadas por toda a equipe escolar, assim, surgem novas indagações sobre quais são as competências que o professor da



escola comum “deve adquirir e dominar” para enfrentar essa realidade (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 45).

Essa discussão envolve a formação inicial e continuada de professores da escola básica. Glat e Pletsch (2010, p. 349) advertem que o desafio para as universidades é “formar profissionais educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana”.

A lógica homogeneizadora da ação docente baseada “na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola quanto para o estudante” (DUK, 2006, p. 22), não contribui para uma formação inicial e continuada capaz de instrumentalizar os futuros docentes para os desafios da escola hoje.

No campo das formações inicial e continuada do professor, novas racionalidades são exigidas e ainda estão em curso. Busca-se romper com o modelo da racionalidade técnica, baseado no modelo “3+1” (três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica) (MOREIRA; DAVID, 2005), para aproximar-se do modelo da racionalidade prática ou crítica, em que se valorizam os estudos sobre os saberes docentes mobilizados na prática, sobre o professor reflexivo/pesquisador, e o trabalho colaborativo de pesquisa com (ou dos) os professores da escola básica (ESPINOSA; FIORENTINI, 2005).

Para Santos (2017, p. 35), uma formação continuada no campo da Matemática deve situar os professores nas novas tendências pedagógicas nessa área, por exemplo, o trabalho com investigações matemáticas. As propostas de formação precisam “superar a dicotomia entre teoria e prática”, e reconhecer os professores como protagonistas de seu desenvolvimento profissional e não atores passivos “diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido”.

A formação inicial dos docentes precisa, portanto, contemplar a perspectiva do professor reflexivo e crítico, bem como inserir os componentes da educação inclusiva em toda a estrutura formativa, seja a partir de um currículo atento para disciplinas que atendam a essa vertente, seja na organicidade de projetos,



pesquisas, programas, extensões, para que, ao longo de sua formação, os futuros docentes estejam ambientados e estimulados a desenvolver ações inclusivas.

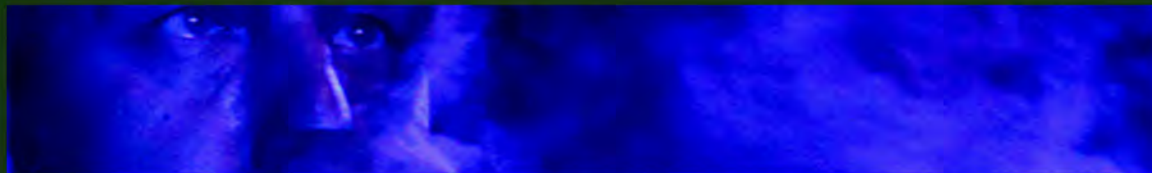
Portanto, as licenciaturas, incluindo a de Matemática, devem revisar seus projetos acadêmicos curriculares e suas práticas, e considerar o que indicam as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2010), sobre a base conceitual da organização curricular na modalidade de educação especial, em seu Art. 29, inciso II:

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

E, principalmente, devem se fundamentar nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Segundo Dourado (2015, p. 301), as diretrizes resumem concepções defendidas há anos pelas entidades da área da educação, trazendo um avanço considerável para a formação de professores e reafirmam:

Uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Dessa forma, a formação para a educação inclusiva deve estar pautada nessas diretrizes, de forma a ultrapassar a lógica homogeneizadora da ação docente para contemplar uma formação baseada na interdisciplinaridade, na pesquisa, na unidade entre a teoria e a prática e, principalmente, na articulação permanente com a educação básica.



3 SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR: CARACTERIZAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

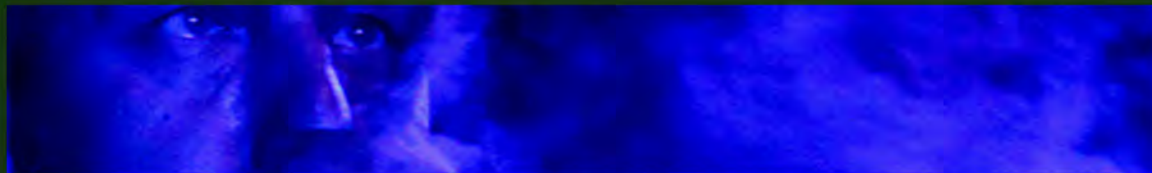
O subprojeto interdisciplinar Educação Inclusiva teve início em outubro de 2016 e término em março de 2018. O objetivo foi desenvolver a iniciação à docência, atuando no AEE da escola conveniada, sem perder de vista a sala de aula regular e o sistema escolar.

A escola conveniada atendia a 705 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O AEE abrangia estudantes com deficiência intelectual (15), deficiência auditiva (11), deficiência visual (1), autismo (2), síndrome de Down (1), cadeirante (1), paralisia cerebral (1); com 18 matriculados na escola e 14 de escolas próximas.

Participaram dez bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Cinco eram da Licenciatura em Letras e cinco de Matemática; duas professoras Supervisoras (SU) do AEE, licenciadas em Letras, com especialização em educação especial; dois Coordenadores de Área (CA), um de Letras e outro de Matemática. Após breve período, dois bolsistas de Matemática foram substituídos por dois de Pedagogia, e inserida na equipe uma coordenadora de área de Pedagogia.

A orientação metodológica adotada foi a investigação-ação, conceito que é multifacetado, pois vários autores o abordam de diferentes formas, entretanto, é um caminho metodológico que reforça “o desenvolvimento de competências investigativas docentes, através da análise reflexiva da prática” (MACHADO, 2014, p.16), em que o professor-investigador pode realizar intervenções de ensino e aprendizagem para desenvolver as competências dos estudantes. Atualmente, o conceito está associado “a um potencial autorreflexivo, participado e crítico, numa perspectiva de transformação social dos agentes envolvidos” (MACHADO, 2014, p. 32).

Dessa forma, a equipe de coordenadores planejou e executou a proposta de investigação-ação do subprojeto Interdisciplinar, com a formação de grupos de estudo; observação/monitoria; planejamento; intervenções e sistematização. Em cada item a seguir, são detalhadas essas ações:



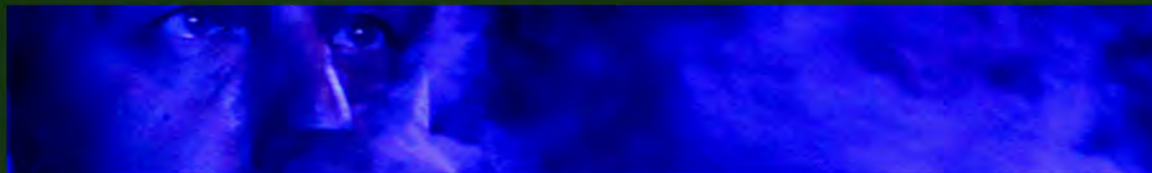
1. Grupo de Estudos: Os participantes discutiram os marcos legais da educação inclusiva; a história e o público-alvo da educação especial; a definição e as especificidades pedagógicas para cada área (Letras, Matemática, Pedagogia); o fichamento de artigos científicos sobre as metodologias de ensino; as especificidades pedagógicas dos estudantes com deficiência; a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (ROSE; MEYER, 2002); e o planejamento baseado em atividades orientadoras de ensino (MOURA, 1996; MOURA *et al.*, 2016).

2. Observação/Monitoria: Os bolsistas ID participaram em duplas ou trio, de forma a trabalhar como uma equipe interdisciplinar, observando e prestando monitoria no AEE, enquanto as supervisoras atendiam aos estudantes. Também observaram aulas na sala regular para subsidiar as intervenções nesta sala. Houve também visitas a um Centro de Apoio Pedagógico (CAP) de referência no AEE, na região do entorno da Universidade.

3. Planejamento: Os coordenadores, bolsistas ID e as supervisoras planejaram uma apresentação do subprojeto para a escola e seus estudantes; também elaboraram um roteiro de observação não participante para ser utilizado na sala de aula regular e no AEE; discutiram o planejamento diário da monitoria no AEE; bem como todas as intervenções que seriam realizadas tanto na escola como em eventos.

4. Intervenções: Os bolsistas ID desenvolveram Atividades Orientadoras de Ensino no AEE e na sala de aula regular desses estudantes. Participaram também do Workshop Educação Inclusiva: Atividade de Ensino Usando Vídeos com ênfase na Matemática, evento realizado em uma das escolas conveniadas, no dia 30 de setembro de 2017, com a presença de professores, gestores e estudantes da escola.

Nesse evento, os bolsistas ministraram e participaram da oficina 1: Atividade Orientadora de Ensino (AOE): História da Contagem e Sistemas de Numeração (Figura 1); da oficina 2: Atividade Orientadora de Ensino (AOE): Economia Doméstica e Matemática Financeira através do *Software* Scracht; e da oficina 3:



Introdução à Libras. Além disso, exibiram o painel: Bases Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Apresentação de Experiências.

Os coordenadores de área e as supervisoras ministraram uma mesa-redonda intitulada: O Debate da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Em outra escola conveniada, a equipe de bolsistas apresentou o Seminário Educação Inclusiva, na jornada pedagógica ocorrida em fevereiro de 2018.

Figura 1 - Oficina 1: Atividade Orientadora de Ensino:
História da Contagem e Sistemas de Numeração

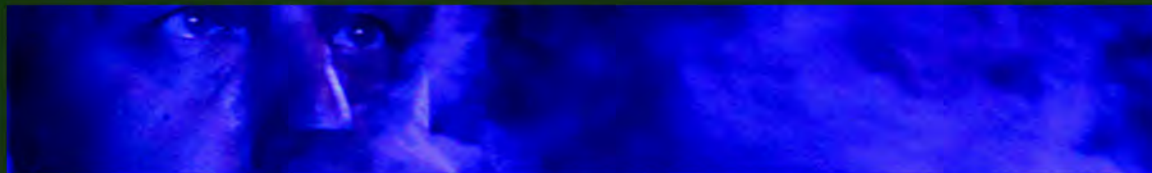


Fonte: Arquivo dos autores.

5. Sistematização: Consistiu na organização da vivência em forma de comunicação oral, em eventos, oficinas pedagógicas; boletins informativos com as bases legais e especificidades sobre o público-alvo da educação especial para serem divulgados na escola; elaboração e apresentação de relatório sobre a observação desses estudantes na sala regular e no AEE; organização de eventos nas escolas, como os citados anteriormente

Além disso, a equipe participou do III Seminário Internacional Cooperação Brasil/Quebec - Diversidade e Educação Inclusiva: Perspectivas Interdisciplinares e Interepistêmicas, em setembro de 2017, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); e do II Seminário Institucional Pibid e VII Seminário Baiano do Pibid, em janeiro de 2018, na Uesc. Nesses eventos, apresentaram *banners*, comunicações orais e os minicursos: Educação Inclusiva: foco na Deficiência Visual; Descobrimo o Universo Down; e Educação Inclusiva: Surdez.

Na Universidade, o grupo composto pelos bolsistas (Iniciação a bolsista - ID, SU e CA) reunia-se semanalmente, durante duas horas, para desenvolver as ações



1, 3 e 5. Os CAs visitavam as escolas para orientação das SUs e supervisão dos estudantes, para avaliar as ações 2 e 4.

4 AS EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO O ENSINO DE MATEMÁTICA

Nesta seção, são apresentados dois exemplos de experiências vivenciadas pela equipe do Pibid Interdisciplinar - Educação Inclusiva, no contexto da Matemática. A primeira apresenta uma intervenção na aula de Matemática baseada no DUA. A segunda aborda os estudos teóricos e o planejamento de uma AOE.

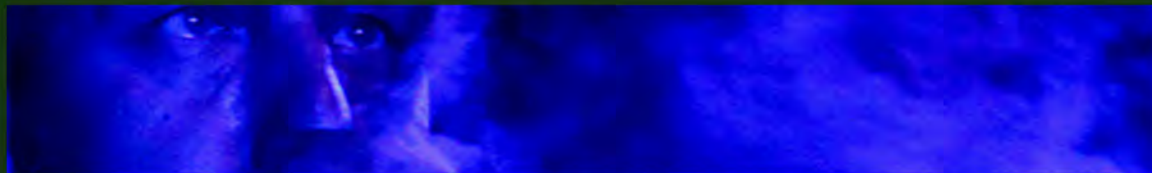
4.1 UMA INTERVENÇÃO DE ENSINO NA AULA DE MATEMÁTICA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST, 2011), refere-se a princípios e estratégias destinadas ao desenvolvimento curricular.

Nessa abordagem, os princípios do DUA aplicados a ambientes, produtos e serviços desenvolvidos no contexto da arquitetura, são adotados na educação, visando a garantir o acesso à aprendizagem de todos. O DUA está ancorado em contribuições de diversas áreas do conhecimento: neurociências, psicologia do desenvolvimento e as ciências cognitivas, e relaciona-se com:

Práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

As intervenções pedagógicas devem envolver todos os alunos, dando-lhes acesso ao currículo, com o objetivo final de promover o progresso de todos, oportunizando ao professor um “modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os



alunos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 7). Segundo as autoras, o DUA baseia-se em três princípios:

1) Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas; 2) Proporcionar múltiplos meios de representação: apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso; 3) Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: permitir forma alternativas de expressão e demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 135).

O primeiro princípio relaciona-se com “o envolvimento e a motivação”, visto que, sem estar motivado, o estudante não inicia o processo de aprender. O professor deve buscar formas variadas de envolver o estudante em tarefas, individuais ou em grupo, de acordo com as preferências de cada um. Portanto, nessa tarefa, precisa perceber os interesses da turma e ajudar os alunos a persistir neles, elaborando tarefas e projetos para que o estudante possa “fazer”, “criar”, reinventar o conhecimento. Por exemplo, a utilização de jogos pode ser um recurso que pode envolver todos os estudantes, dependendo das adaptações feitas.

O segundo princípio refere-se à forma de apresentar os conteúdos. A representação do conhecimento por meio de uma abordagem multimodal, pode facilitar a percepção de cada estudante, pois cada um percebe o mundo de forma diferente. Por exemplo, alunos com surdez; deficiência visual; motora; intelectual; necessitam de aparatos de comunicação/linguagem diferentes, seja oral, tátil ou visual. A imagem; filmes com legenda, figuras e textos; uso de *softwares*; material concreto; podem ser explorados com vistas a apresentar os conceitos objetivados. A Matemática, por si só, é rica em representações algébricas, pictóricas, diagramas, gráficas, etc.

O terceiro princípio refere-se à avaliação, que não deve ser restrita “à medida” do desempenho, mas ao processo como um todo. Na execução das tarefas, deve ser considerada para identificar os conceitos que estão elaborando ou ainda em via de elaboração. O professor deve estar atento às dimensões da avaliação, que devem ser diversificadas: oral, em grupo, individual, tendo em vista que os estudantes se diferenciam no modo de expressar suas aprendizagens, pois uns têm



facilidade com a exposição oral, enquanto outros não conseguem escrever bem (deficiência motora).

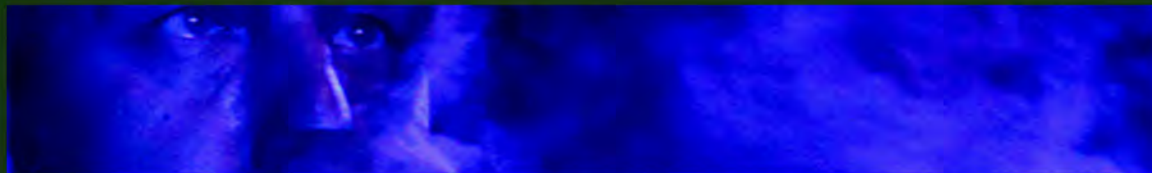
Entendemos a importância de trazer para o contexto da escola inclusiva a abordagem do DUA, que propõe aos professores formas diferenciadas de considerar a diversidade de estudantes, em termos de currículo e planejamento de aula.

Assim, no contexto deste Pibid, uma equipe interdisciplinar de bolsistas ID, sob a supervisão das bolsistas supervisoras, desenvolveu uma ação de investigação, considerando a abordagem do DUA: diversidade nos meios de envolvimento, representação e ação/expressão. O objetivo desta atividade foi produzir uma intervenção de ensino focando a inclusão de estudantes com Síndrome de Down e Déficit Intelectual na aula de Matemática do 8º ano do Ensino Fundamental.

A investigação foi desenvolvida segundo as etapas: 1) Observação não participante de duas aulas de Matemática abordando os aspectos: interação professor-estudante, estudante-estudante, competências/dificuldades no conteúdo, metodologias do professor; 2) Elaboração de um plano de intervenção para a turma regular para atender à demanda identificada na observação, ou seja, as dificuldades na compreensão das quatro operações básicas; 3) A intervenção foi a aplicação do jogo Nunca dez, utilizando como recurso o material dourado. Esse jogo é usado para facilitar a compreensão da passagem da unidade para a dezena; da dezena para a centena; da centena para o milhar; e explorar as habilidades dos estudantes no sistema posicional.

Na etapa de observação, na primeira aula, foi possível perceber que os estudantes não estavam sendo incluídos, pois não participavam, por falta de solicitação da professora regente, conforme o relatório de observação de uma bolsista:

Exercícios retirados do livro didático foram transcritos no quadro e resolvidos pelo professor juntamente com a classe. No entanto, os alunos com Deficiência Intelectual, não foram incluídos no diálogo em nenhum momento. Apesar de parecer apenas um objeto decorativo da sala de aula [...] souberam se comportar melhor que a classe inteira junta [...] mas não participavam ativamente dos debates, já que em nenhuma hora foram questionados ou



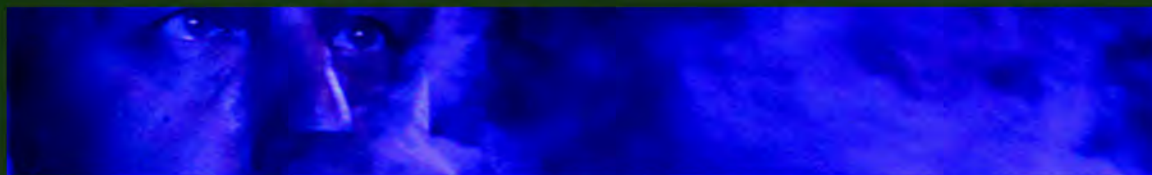
estimulados pelo professor regente a participar. (Relato da observação, bolsista Pibid-Letras, 2017).

Essa experiência causou impacto na estudante, provocando-a à reflexão sobre a necessidade de buscar recursos didáticos e metodológicos para efetivar a inclusão na sala: *“Saí dessa aula com o coração apertado, mas a mente fervendo de ideias que, se bem pensadas, aceitas e executadas, podem ajudar tanto o aluno como o professor que não é de todo o vilão”*. A observação da segunda aula revelou uma postura diferente da professora, provocando mais participação do estudante com Deficiência Intelectual (DI):

A próxima aula foi totalmente o oposto da relatada acima, foi realizado um teste de matemática e a turma nem parecia a mesma, pois o silêncio e o respeito mútuo eram de encantar. O aluno com DI foi tratado como qualquer outro membro da classe, seu teste era diferenciado respeitando o seu grau de conhecimento. A professora esteve ao seu lado explicando-lhe o que ele deveria fazer, seu teste foi sobre subtração e todas as respostas foram pensadas por ele, com a educadora apenas lhe apontando o caminho [...]. (Relato da observação, bolsista Pibid-Letras, 2017).

Segundo o relato dessa bolsista, *“a professora se mostrou muito aberta e feliz com a presença dos ‘pibidianos’ na escola, pois trazem novidades, o que a fez se apresentar disposta a trabalhar em parceria conosco”*. Dessa forma, foi planejada uma intervenção pelos bolsistas, em parceria com a regente, abordando as dificuldades desses estudantes. Foi priorizado o trabalho em grupo, para promover a interação entre os estudantes.

Para a intervenção de ensino, a turma foi dividida em quatro grupos que deveriam resolver as questões dadas pelos bolsistas (envolvimento e motivação) com o auxílio do material dourado (forma de representar o conteúdo). Antes de proceder ao jogo, os bolsistas apresentaram cada peça, questionando: *“Quantos cubinhos tem em cada barra, em cada placa e no cubo maior? Quantas barras tem em uma placa? Quantas barras tem o cubo maior? Como achou o resultado? (forma de envolver e motivar)*. Cada grupo discutiu essas questões e respondeu no papel (forma de expressão e comunicação).



As regras do jogo foram apresentadas aos educandos e cada grupo recebeu dois dados e peças do material dourado; em cada grupo, quem tirava o número maior de pontos, começava o jogo e pegava a quantidade de cubinhos (unidades) corresponde aos números de pontos dos dados. Nas rodadas seguintes, os pontos se acumulavam ao resultado anterior. A regra é: “nunca dez!”. Quando um jogador obtinha 10 cubinhos, os trocava por uma barra; quando obtinha 10 barras, as trocava por uma placa (centena); e quando obtinha 10 placas, as trocava pelo cubo maior (cubo de milhar). Vencia o jogo quem primeiro conseguia o cubo maior (cubo de milhar).

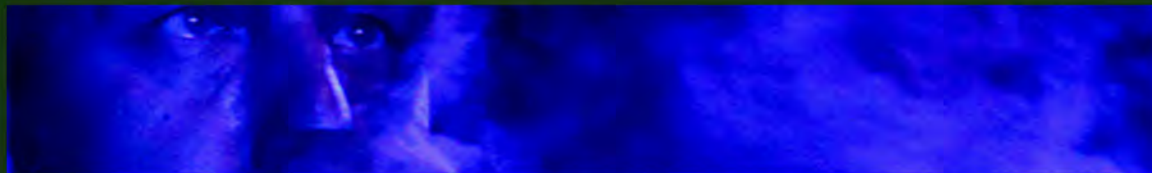
Após algumas rodadas, os bolsistas ditaram alguns números e solicitaram que os estudantes representassem com o material dourado e vice-versa, fazendo a leitura do número representado no material dourado (forma de representar). Também ditaram algumas operações (adição e subtração) sem reserva e com reserva, com recurso e sem recurso. Em seguida, cada grupo explicou sua resolução oralmente, utilizando esse material (formas de expressão e comunicação) (Fig. 2).

Figura 2 - Intervenção na aula de matemática: orientação da ação e exposição dos estudantes



Fonte: Arquivo dos autores.

Nessa atividade, constatou-se que os estudantes com DI e com síndrome de Down estavam motivados para participar, colaborando uns com os outros, inclusive, fizeram espontaneamente a exposição do seu grupo, mostrando que é possível encontrar diferentes maneiras de chegar a um mesmo resultado por meio das operações básicas. Assim, a proposta do jogo, coordenada com a discussão/resolução de desafios em grupo, favoreceu a inclusão desses estudantes.



A experiência de iniciação docente interdisciplinar, unindo perspectivas das áreas de Matemática e Letras, enriqueceu tanto o processo de elaboração da intervenção como o de sua aplicação. Enfim, verificamos que a inclusão pode ser implementada com ações simples, por professores de áreas distintas, levando em conta as especificidades dos estudantes por meio dos princípios do DUA.

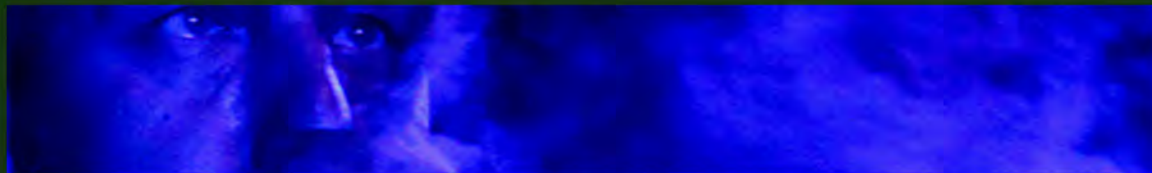
4.2 PLANEJANDO ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO

A observação na sala de aula dos estudantes surdos mostrou que a presença do intérprete é primordial no contexto educacional inclusivo, pois muitos professores não conhecem Libras nem sabem lidar com as especificidades da surdez: *“A relação professor-alunos surdos é muito pouca, justamente pelos professores não terem conhecimento e uso da Libras. O professor precisa repassar as perguntas para o intérprete, que, por sua vez, faz com que os alunos interajam na aula”* (Relato da observação, bolsista Pibid-Letras, 2017). Embora o intérprete educacional tenha que lidar com as questões de ensino, seu papel tem se confundido com o de professor:

A intérprete fica responsável por auxiliar diretamente os alunos, tanto na explicação, quanto na leitura dos conteúdos. Acaba por cumprir o papel do docente, pois precisa assimilar e interpretar o conteúdo pra poder repassar para os alunos surdos. No assunto Plano Cartesiano e pares ordenados, mais uma vez, a intérprete precisou assimilar o conteúdo e assim repassar e auxiliá-los na produção da atividade. (Relato de observação, bolsista Pibid-Letras, 2017).

O aluno a todo o momento se comunicava com o intérprete, ele tinha a necessidade de que todas as questões e alternativas fossem passadas para ele pela língua de sinais. Qualquer dúvida tida por ele era explicada pelo intérprete. (Relato de observação, bolsista Pibid-Matemática, 2017).

As considerações pontuadas pelos bolsistas mostram a importância do professor interagir com o estudante surdo e com o intérprete; na medida do possível dominar Libras; e não deixar o intérprete assumir o protagonismo do ensino que não é da sua competência. O trabalho pedagógico com estudantes surdos nas escolas comuns deve favorecer um ambiente bilíngue, em que a Libras seja a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, na modalidade escrita; o papel do AEE é fundamental para complementar as necessidades dos estudantes e subsidiar o trabalho dos professores na sala de aula comum (BRASIL, 2011).



Segundo Damázio (2007, p. 26), o planejamento no AEE deve ser “elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez”.

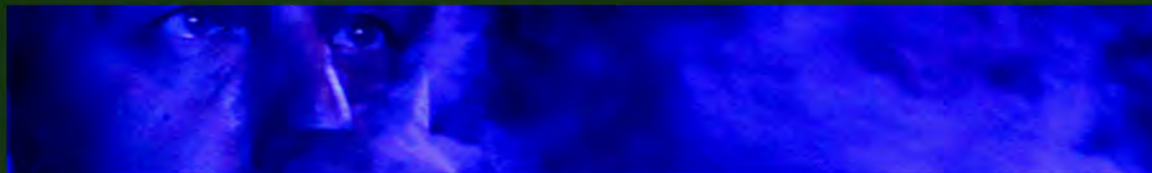
Nesse contexto, os relatos das observações dos bolsistas ID foram objeto de reflexão nas reuniões com os CA e SU, na busca por um planejamento conjunto. O objetivo era apresentar alternativas de atividades tanto para o professor de Matemática como para o professor do AEE, contemplando estudantes com DI e surdos. Dessa forma, foram desenvolvidos estudos teóricos sobre planejamento de ensino por meio de AOE (MOURA, 1996).

A síntese desse estudo e um exemplo de AOE elaborada pelos bolsistas, foram apresentados aos professores de Matemática e do AEE para que pudessem aplicá-los tanto no atendimento como na sala de aula comum.

A AOE é “o conjunto articulado da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e estratégias que lhe permitirão uma maior aproximação entre sujeitos e objeto de conhecimento” (MOURA, 1996, p. 19).

Nessa perspectiva, o professor organiza as atividades de acordo com os conteúdos, as dificuldades e as respostas dos estudantes, visando a conduzi-los a um nível mais avançado. Isso requer definir “procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e eleger instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.)” (MOURA, 2001, p. 155).

Segundo Moura (1996, p. 19), a AOE deve conter: I) *A síntese histórica do conceito*: em que o professor apresenta a história do conceito, mostrando a construção desse bem como as relações sociais envolvidas na criação e solução de problemas; II) *Problema desencadeador*: são situações de aprendizagem propostas aos estudantes. Os professores podem usar uma história, lenda, notícia, que contenha conceitos matemáticos, um jogo ou situações emergentes, isto é, questões ou observações do cotidiano ou da sala de aula que podem despertar a aprendizagem; III) *Síntese coletiva*: envolve a discussão das soluções pelos



estudantes com a mediação do professor. Os processos de síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

Os bolsistas ID, sob a supervisão das professoras SU, desenvolveram a AOE de Matemática: Trabalhando a Correspondência Quantidade-Numeral. Para tanto, apresentaram uma síntese histórica do conceito e o problema desencadeador, conforme descrito a seguir.

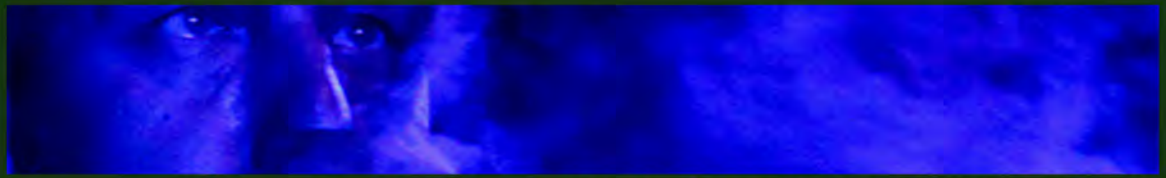
I) A Síntese histórica do conceito

Nossas primeiras concepções de número surgiram há milhares de anos, na idade da pedra, ou período paleolítico. Durante muitos anos, os homens viviam em cavernas, em condições quase idênticas à dos animais e as suas principais energias eram guiadas para o processo elementar de recolher alimentos onde fosse possível encontrá-los. Em todas as culturas e sociedades, mesmo as mais rudimentares, nota-se algum conceito de número e, a ele associado, algum processo de contagem. Pode-se dizer que o processo de contagem consistia, a princípio, em fazer corresponder os objetos a serem contados com os objetos de algum conjunto: os dedos das mãos, dos pés, ou pedras.

Com o passar do tempo, surgiu a necessidade da contagem de uma quantidade maior de objetos, por exemplo, número de dias, árvores, cabeça de gados, etc. O homem percebeu que era preciso sistematizar o processo de contagem, e os povos de diversas partes do mundo desenvolveram vários tipos de sistemas de contagem. Estabeleceu-se, então, um conjunto de símbolos, com algumas regras que permitiam contar, representar e enunciar os números. Alguns desses conjuntos continham cinco, outros dez, doze, vinte ou até sessenta símbolos, chamados de “símbolos básicos”.

Atualmente, o processo de contagem consiste em fazer corresponder os objetos a serem contados com o conjunto dos números naturais. Para se chegar à forma atual, aparentemente tão semelhante à anterior, foram necessárias duas grandes conquistas que estão intimamente relacionadas: o conceito abstrato de número e uma representação adequada deles (SOUZA, 2008).

II) Problema desencadeador



O *Jogo*: Cada dupla recebe 11 fichas e 11 pregadores (Fig. 3) e discute sobre quantas cenouras têm na imagem e qual sinal numérico corresponde a esse número. Os estudantes contam e associam a quantidade de cenouras ao símbolo numérico. A dupla que termina primeiro, ganha o jogo.

Figura 3 - Material utilizado: pregadores em Libras e fichas



Fonte: Elaborado pelos autores.

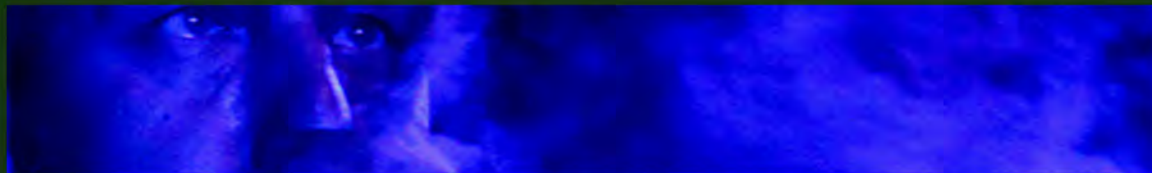
Varição do jogo: No caso da participação de estudantes cegos, o sinal dos pregadores pode ser substituído por números em braile e as figuras nas cartelas podem estar em alto relevo.

Objetivo: Aprender os sinais dos números em Libras e os símbolos numéricos em correspondência com as quantidades.

Conteúdos: Contagem e percepção numérica.

III) Síntese coletiva

Ao preencher o tabuleiro, a dupla poderá discutir as dificuldades que tiveram em associar a quantidade com o sinal. Os professores especializados das salas de atendimento sabem que há muita dificuldade na realização dessas ações. É sugerido que o professor proponha uma discussão sobre os conhecimentos adquiridos nessa atividade, de forma a sempre problematizar e incentivar o conhecimento de Libras.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a realidade da escola e os aspectos de formação dos docentes que nela potencialmente vão atuar enquanto educadores permitiu-nos iniciar importante discussão sobre projetos institucionais que compartilhem a formação a partir de pontes estabelecidas entre o público-alvo, os professores, e os espaços formais de educação.

O trabalho interdisciplinar e colaborativo nas áreas possibilitou a ressignificação de sentidos para os bolsistas de iniciação à docência; os professores supervisores; os coordenadores de área; e os professores de Matemática da escola. O estudo sobre o DUA e o planejamento das AOE (abordagem oriunda do contexto do ensino de Matemática), envolveu os bolsistas de variadas áreas. Os bolsistas de Matemática participaram de discussões e atividades sobre letramento no AEE, propostas por bolsistas de Letras e Pedagogia, e vice-versa.

As ações proporcionaram a reflexão/problematização sobre os aportes da educação especial na perspectiva inclusiva, ressaltando a importância de (re)conhecer as potencialidades dos diversos estudantes na escola básica.

O Pibid Interdisciplinar - Educação Inclusiva veio ocupar uma lacuna nas licenciaturas referidas, considerando que essas ainda não contemplam, a fundo, essa temática. Assim, esse processo possibilitou:

- Vivenciar outra racionalidade de formação, a prática/reflexiva, por meio do trabalho colaborativo de investigação-ação, de abordagem interdisciplinar, tanto na formação, do diálogo entre as áreas, como na busca de integrar/abordar os conhecimentos escolares no ensino e na aprendizagem;
- Experiências relacionais entre os bolsistas e o público-alvo da educação especial, a partir de seus contextos e especificidades;
- Uma formação teórica/prática sobre a educação inclusiva, a partir da aproximação da realidade e atividade teórica de pesquisa;
- Reflexões sobre as ações e as contradições da prática no contexto escolar;



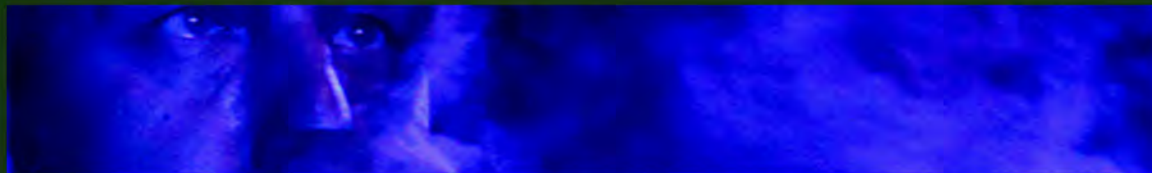
- Aprofundar estudos em educação inclusiva em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC);
- Um fazer docente baseado na escuta sensível para uma educação mais humanizadora;
- A tomada de consciência para a docência como prática social inclusiva;
- A formação de bolsistas “multiplicadores”, nas salas de aula da universidade, quando traziam a temática da educação inclusiva e experiências do Pibid para os trabalhos solicitados pelos professores dos respectivos cursos, aspecto observado nos relatos proferidos pelos próprios bolsistas;
- Aos professores da academia e aos ID, repensar os projetos acadêmicos curriculares nos cursos de formação inicial no que tange à educação inclusiva, a partir da interlocução com a educação básica.

Enfim, a interação da Matemática com outras áreas de conhecimento que envolvem o planejamento e enfrentamento da realidade no contexto inclusivo, configurou-se como uma ação possível e inovadora, na formação para a educação inclusiva, cujos desafios são imensos.

Nessa oportunidade, o subprojeto configurou-se como uma importante ação das políticas públicas em nosso país, para instrumentalizar e materializar propostas e projetos pedagógicos por meio de uma perspectiva crítica e reflexiva, na construção de conhecimentos formativos e de aportes práticos, redimensionando nossas posturas, ações e atitudes para uma educação que acolhe a diferença e compreende as possibilidades de aprendizagens entre educadores e pessoas com deficiência, em busca de processos educativos mais inclusivos e humanizados.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1ª de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. 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, DF, Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAST. **Universal design for learning guidelines**, version 2.0. Wakefield, MA, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>. Acesso em: 14 jun. 2019.



DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo_s/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 23 ago. 2013.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. *In*: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. DE O.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Educação inclusiva**: em foco a formação professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, cap. 1, p. 15-31.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, 2015.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ESPINOSA, A. J.; FIORENTINI, D. (Re)significação e reciprocidade de saberes e práticas no encontro de professores de matemática da escola e da universidade, 2005. *In*: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir de prática. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 152-174.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, v. 23, n. 38, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2095/1444>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MACHADO, M. I. P. C. **Cooperar para aprender**: um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da gramática portuguesa. Lisboa, 2014. 324f. Tese (Doutorado de Ciências Sociais, Educação e Administração) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, 2014.

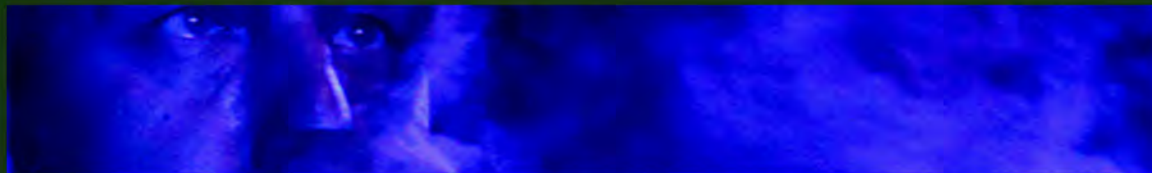
MARTINS, L. DE A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. O conhecimento matemático do professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 abr. 2018.

MOURA, M. O. **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo: FE-USP, 1996.

MOURA, M.O. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001. p.143-162.

MOURA, M. O; ARAÚJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A Atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Autores Associados, 2016. p. 93-125.



MUNIZ, S. C. S. **A inclusão de surdos nas aulas de Matemática**: uma análise das relações pedagógicas envolvidas na tríade professora–intérprete–surdo. Ilhéus, BA, 2018. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), 2018.

NASCIMENTO, E. DE S.; CORREIA, P. C. DA H.; PORTELA, C. P. DE J. **Dialongando com a inclusão II**: curso de formação de professores. Recife: Editora Linceu, 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Doc. A/61/611. Nova York.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco: Jomtien. 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). 48TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION - Conclusions and Recommendations. Geneve: IBE, 2008.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. **Educar em Revista**, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

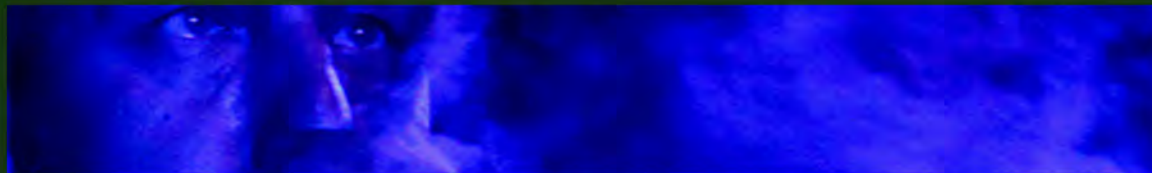
ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**. Alexandria, VA: ASCD. 2002. Disponível em: <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>. Acesso em: jun. 2017.

SANTOS, M. X. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas**. Brasília, DF, 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), 2017.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, E. J. **Sobre a história dos números**. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/dca/corpo_docente/mat/ejs/sobre_a_historia_dos_numeros.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

Recebido em 30/01/2019
Aprovado em 07/12/2019



CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADE EXPERIMENTAL NA MUDANÇA CONCEITUAL DE ALUNOS SUPERDOTADOS

CONTRIBUTION OF EXPERIMENTAL ACTIVITY TO THE CONCEPTUAL CHANGE OF THE GIFTED STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020127>

Felipe Rodrigues Martins

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
felipe_prof@yahoo.com

Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense
cristinadelou@id.uff.br

Fernanda Serpa Cardoso

Universidade Federal Fluminense
fernandalabiomol@yahoo.com.br

RESUMO

REFERENCIAL: O comportamento de superdotação reflete interação entre capacidade acima da média, elevados níveis de criatividade e comprometimento com a tarefa. O atendimento, como forma de suplementação, pode ser feito através de atividades experimentais que conduzam a desestabilização, a reflexão crítica, a curiosidade, entre outras. **OBJETIVO:** Avaliar uma atividade pedagógica envolvendo experimentos químicos como ferramenta de atendimento à alunos superdotados. **MATERIAL E MÉTODOS:** Pesquisa participante qualitativa, realizada com aplicação de questionários semiestruturados. Os sujeitos da pesquisa foram crianças e adolescentes, identificados como superdotados, atendidos pela Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense, em atividade oferecida durante o IV Curso de Verão em 2016. As respostas dos pré-testes e pós-testes foram analisadas e categorizadas, pela comparação com gabarito predefinido. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** A transcrição de algumas respostas dos questionários ratifica a proposição de que a atividade experimental mediada pelo professor pode tanto promover a mudança conceitual como a apropriação de novos conceitos. Tal mudança corrobora para a desconstrução do mito de que o indivíduo superdotado não necessita de atendimento. **CONCLUSÃO:** Após a atividade, o percentual de participantes que demonstrou ter um conhecimento total sobre o assunto aumentou, bem como diminuiu o número de participantes que demonstrou ter conhecimento nulo.

Palavras-chave: Superdotação. Atendimento Educacional Especializado. Suplementação. Experimentação. Ensino de Química.

ABSTRACT

REFERENCES: The behavior of giftedness reflects the interaction between capacity above average, high levels of creativity and commitment to the task. The service, as form of supplementation, can be done through experimental activities that lead to destabilization, critical reflection, curiosity, among others. **OBJECTIVE:** To evaluate a pedagogical activity involving chemical experiments as a tool to assist gifted students. **MATERIAL AND METHODS:** Qualitative participant research, carried out with the application of semi-structured questionnaires. The subjects of the research were children and adolescents, identified as gifted, attended by the Escola de Inclusão of the Universidade Federal Fluminense, in an activity offered during the IV Curso de Verão in 2016. Pre-test and post-test responses were analyzed and categorized, by comparison with predefined feedback.



RESULTS AND DISCUSSION: The transcription of some answers of the questionnaires ratifies the proposition that the experimental activity mediated by the teacher can both promote conceptual change and the appropriation of new concepts. Such a change corroborates the deconstruction of the myth that the gifted individual does not need service. **CONCLUSION:** After the activity, the percentage of participants who demonstrated a complete knowledge about the subject increased, as well as decreased the number of participants who demonstrated to have no knowledge.

Keywords: Giftedness. Specialized Educational Services. Supplementation. Experimentation. Chemistry Teaching.

1 SOBRE SUPERDOTAÇÃO

Diante do desafio de universalizar o acesso à educação, na França, entre o final do século XIX e o início do século XX, Alfred Binet e Théodore Simon elaboraram uma ferramenta capaz de classificar e separar as crianças segundo suas possibilidades de aprendizagem (DELOU, 2001). Posteriormente, na década de 1910, tal ferramenta em forma de testes chegou aos Estados Unidos e foi adaptada por Lewis Terman e sua equipe da Universidade de Stanford, passando a ser denominada escala de Stanford-Binet.

Nela, predominava a visão psicométrica de inteligência segundo a qual os indivíduos com altas habilidades ou superdotação deveriam apresentar um resultado igual ou superior a 140 no teste de inteligência (OLIVEIRA, 2007). Entretanto, o uso excessivo dos testes psicométricos conheceu suas primeiras críticas já na década de 1930, em função do seu caráter discriminatório (DELOU, 2001).

A partir dos anos 1960, educadores e psicólogos tornaram-se ainda mais críticos quanto ao significado e importância dos testes de inteligência na descrição das habilidades e realização cognitiva em virtude dos problemas sociais gerados nas décadas anteriores. Para os críticos, os testes realizados tinham como base determinada cultura, o que colocava as minorias étnicas e sociais em considerável desvantagem em relação àquele tipo de avaliação, reforçando a desigualdade social existente (PATTO, 1997).

Esse mesmo período foi marcado pelo lançamento do satélite soviético Sputnik, o que foi definitivo no sentido de voltar o interesse de americanos e ingleses para uma educação de excelência. Os programas para atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação desenvolvidos em escolas públicas



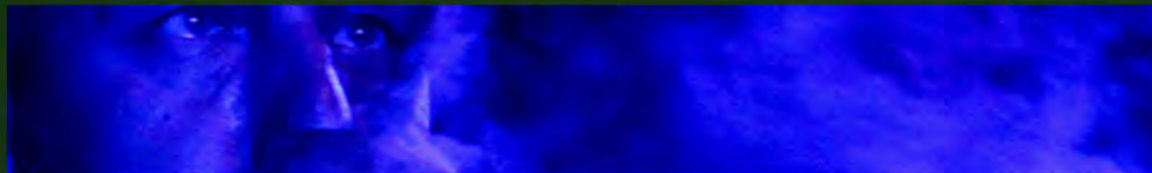
nesses países receberam grandes verbas, apesar das críticas, tanto do ponto de vista político quanto teórico, aos testes de inteligência utilizados na identificação do público-alvo (DELOU, 2001). Desde então, especialmente os Estados Unidos passaram a viver o dilema de conciliar dois valores educacionais fundamentais: a equidade e a excelência (SÃO PAULO, 2008).

Ao longo da década de 1980, emergiram duas teorias cognitivistas muito importantes para a concepção contemporânea de inteligência: a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (1987) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). Nesse mesmo contexto, foram também desenvolvidas duas novas teorias sobre superdotação: o Modelo de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986) e o Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks (1988).

Segundo o modelo dos Três Anéis de Renzulli, o comportamento de superdotação reflete uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos com tal comportamento são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI e REIS, 1997, *apud* RENZULLI, 2004). Nem sempre estes componentes basilares aparecem simultaneamente ou na mesma proporção, além disso, o desenvolvimento destas características depende tanto do envolvimento da família, quanto da atenção da escola e colegas.

Renzulli (2004) apresenta dois tipos distintos de superdotados: aquele que apresenta a superdotação acadêmica, sendo mais valorizado pelo sistema educacional formal, uma vez que suas habilidades analíticas podem ser facilmente mensurada pelos testes padronizados, se mantendo relativamente estável ao longo da vida, e o indivíduo com superdotação produtivo-criativa, que está relacionada com o desenvolvimento de ideias, produtos, conhecimentos e expressões artísticas.

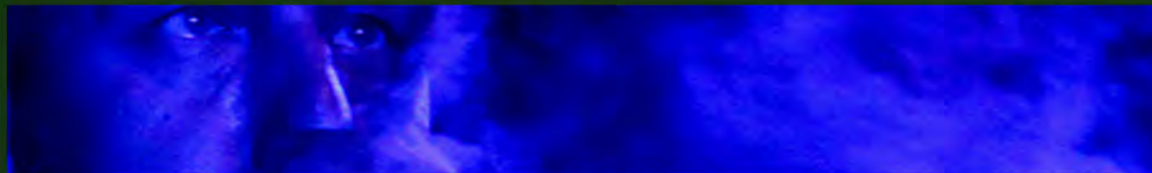
A compreensão da superdotação segundo este prisma permite tanto transcender a ideia reducionista de que um indivíduo possa ser classificado (ou não) como superdotado quanto impõe a responsabilidade de oferecer oportunidades para que estes indivíduos atinjam seu potencial de desempenho. Contudo, a identificação



também carrega consigo o fantasma da rotulação. No caso da identificação do indivíduo com altas habilidades, a questão é ainda mais complexa: enquanto os sujeitos com deficiência, uma vez identificados, despertam nos outros o sentimento de desvantagem, os alunos superdotados são encarados de forma antagônica porque, segundo o senso comum, eles são privilegiados (RECH e FREITAS, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 58º, indica que são público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Alunos com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; além de apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008). Estes alunos têm garantido o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino e, como todos os demais alunos, têm garantidos o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo suas capacidades.

Para os alunos superdotados, faz-se necessário, entre outras coisas, cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; à inclusão do atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade (BRASIL, 2001).



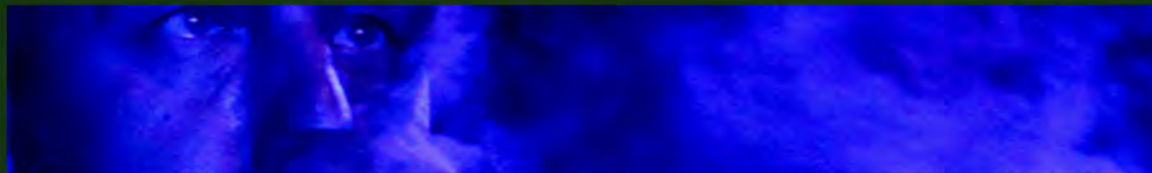
Recomenda-se, inclusive, às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para a identificação de alunos que apresentem altas habilidades ou superdotação, apoio ao prosseguimento de estudos na Educação Básica e ao desenvolvimento de estudos no Ensino Superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda (BRASIL, 2001). A Resolução nº 4, em seu Artigo 7º, propõe que os alunos com altas habilidades ou superdotação tenham suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

Cumprindo o que foi determinado pela legislação, uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), o Instituto Vital Brazil (IVB) e escolas da Educação Básica, foi estabelecida através de uma Rede de Interações com o objetivo de atender alunos que apresentassem indicadores de altas ou superdotação. Dentre o atendimento na forma de suplementação, realizado pela Rede de Interações, nesse caso mais específico pela UFF, é ofertado desde 2013 o Curso de Férias para Alunos Superdotados (CARDOSO, 2016). Em 2016, ano em que a atividade experimental relatada no presente artigo foi realizada, o Curso de Férias ocorreu nos espaços do IVB.

2 SOBRE A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

O conhecimento científico depende de uma abordagem experimental posto que a organização desse conhecimento ocorre nos entremeios na investigação. A experimentação ocupa um lugar privilegiado numa metodologia científica racionalista pautada tanto no processo indutivo, proposto por Bacon, quanto no processo dedutivo elaborado por Descartes. Neste aspecto, conforme afirma Giordan, “cumpre destacar a característica de controle que a experimentação passa a exercer com a transformação do pensamento científico” (GIORDAN, 1999, p. 45).

O discurso de Giordan é pautado na dimensão psicológica e sociológica da experimentação sugerida por Bachelard (1996). Segundo este, o erro teria papel



destacado no progresso da ciência. Propondo que a experiência exigente é aquela na qual ocorre o erro, Bachelard aponta a desestabilização, a quebra de previsibilidade e a reflexão crítica como fomentadores do comprometimento do aluno com sua aprendizagem.

O experimento exigente desenvolve um processo de representação da realidade através de discursos mentais e sociais. O erro promove o diálogo e a reelaboração do modelo representativo da realidade. O professor ocupa um lugar estratégico na direção do que é cientificamente aceito (BACHELARD, 1996). A experimentação deve alimentar o processo de significação do mundo quando se permite operá-la no plano da simulação da realidade (GIORDAN, 1999).

Nesse caso, a experimentação assume o papel de mediação da realidade simulada como etapa intermediária entre o fenômeno e a representação que o sujeito lhe confere (*op. cit.*). Contudo, a experimentação simulada não se sobrepõe à experimentação fenomenológica, mas permite o cultivo da imaginação do sujeito, portanto a simulação deve ser incorporada às práticas educacionais como estratégia pedagógica (BACHELARD, 1996).

A atividade experimental também pode ser observada à luz pedagogia problematizadora em oposição à educação bancária (FREIRE 2005). De acordo com esta pedagogia, o professor deve suscitar nos estudantes o espírito crítico, a curiosidade, a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. (...) Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. (...) Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2006, p. 33).



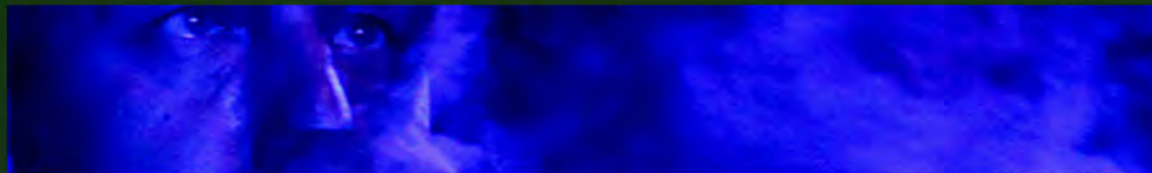
Por outro lado, pode-se ainda construir atividades experimentais envolvendo fenômenos químicos e/ou físicos que estimulem o interesse dos alunos e o engajamento em atividades subsequentes (FRANCISCO JR, 2008). A atividade experimental constitui um dos aspectos-chave do processo de ensino-aprendizagem de ciências e experimentos podem potencializar o envolvimento dos alunos acarretando evoluções em termos conceituais (FRANCISCO JR. *et al*, 2008).

Trabalhando à luz da Experimentação Problematizadora, Delizoicov (2005) propõe em suas pesquisas a “problematização” como eixo estruturador de atividades a serem realizadas com alunos, indicando que o processo de construção ou aprimoramento de algum conhecimento deve ser realizado através da apresentação de situações reais que os alunos conhecem e que possam presenciar, e que estão envolvidas no tema a ser discutido pelo grupo. É o momento da função coordenadora do professor auxiliando aos alunos a apreenderem e compreenderem a situação ao qual estão sendo apresentados, culminando no momento em que o próprio aluno sinta necessidade de adquirir novos conhecimentos para seguir na interpretação dos fatos.

O passo seguinte, para Delizoicov (2005) é quando o aluno seleciona, isoladamente ou em grupo, novos conceitos que podem auxiliar sua compreensão, de forma a retornar ao problema ou mesmo aplicar os conhecimentos adquiridos em outras situações problemas que possam ser apresentadas ou levantadas por eles mesmos.

3 OBJETIVO

Analisar uma atividade pedagógica envolvendo experimentos químicos, em atendimento à legislação no que tange às atividades suplementares em interface com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa como forma de atendimento à demanda de alunos com comportamento de superdotação.



4 MATERIAL E MÉTODOS

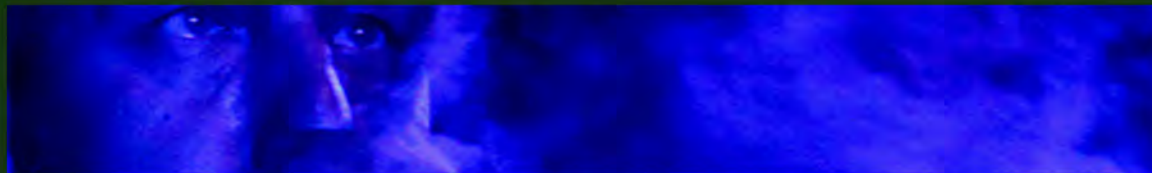
A pesquisa desenvolvida foi desenhada e realizada através um estudo do tipo descritivo-analítico com abordagem qualitativa (CONDURÚ E PEREIRA, 2010). Para a obtenção dos resultados foi realizada pesquisa participante e aplicação de questionários semiestruturados (GIL, 2008).

Os sujeitos da pesquisa foram crianças e adolescentes matriculados regularmente em escolas públicas ou privadas do município de Niterói ou de municípios vizinhos e identificados com altas habilidades ou superdotação atendidos pela Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense. A pesquisa foi pautada na eticidade, o que implica em consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes; ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; garantia de que danos previsíveis serão evitados; relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2016).

A atividade foi oferecida durante o IV Curso de Verão para crianças e adolescentes superdotados atendidos pela Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense realizado no Instituto Vital Brazil no ano de 2016. Neste encontro os sujeitos foram divididos aleatoriamente em grupos não respeitando escolarização ou faixa etária. Na atividade, os participantes responderam a um pré-teste e um pós-teste a fim de avaliar tanto seus conhecimentos prévios sobre cada tema quanto o que foi aprendido ao final de cada experimento.

Além dos testes, foi também elaborado um questionário fechado a ser preenchido pelos pais / responsáveis com o objetivo de caracterizar a criança ou adolescente superdotado. Neste questionário, foram solicitadas as seguintes informações: idade, série, tipo de escola, tipo de teste realizado para a identificação da superdotação; histórico de reprovação e/ou aceleração; interesse pelas Ciências da Natureza e participação prévia em atividades afins.

O pré-teste e o pós-teste foram constituídos de três questões: 1. Por que a vela apaga quando a colocamos dentro de um recipiente fechado?; 2. Qual(is)



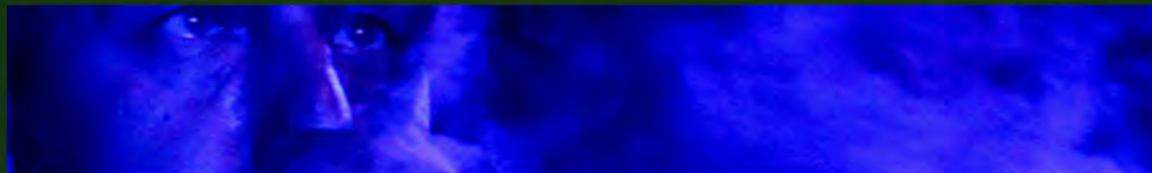
produto(s) de uma reação de combustão?; 3. Você sabe informar um tipo de combustão cujos produtos não geram impactos ambientais?. A elaboração das questões teve como objetivo verificar a mudança de perfil conceitual sobre reações de combustão e poluição (MORTIMER, 1992).

Inicialmente, o professor, no papel de mediador, conversou com os sujeitos da pesquisa a respeito do fenômeno da combustão. Eles tiveram a oportunidade de expor seus conhecimentos prévios sobre o tema bem como conversaram sobre possíveis materiais combustíveis. A conversa levou-os aos elementos essenciais para a ocorrência de uma reação de combustão: combustível, oxigênio e ignição. Desta forma, o professor provocou-os realizando um experimento bastante simples, porém incansavelmente discutido entre professores e pesquisadores na área de ensino de Química: a queima de uma vela dentro de um recipiente fechado (BRAATHEN, 2000).

Este primeiro experimento foi realizado com o objetivo de ratificar a necessidade do oxigênio como forma de manutenção da chama. Contudo, na sequência, foi realizado um experimento distinto: foram acesas três velas de tamanhos diferentes e o recipiente fechado foi também colocado sobre elas a fim de se observar o instante em que cada vela apagava.

Este experimento foi realizado com o objetivo de fazer os sujeitos refletirem sobre o conhecimento (re)construído. Considerando a hipótese de que a chama de uma vela apaga em um recipiente fechado pela falta de oxigênio, a expectativa por parte dos sujeitos era de que as três velas apagassem ao mesmo tempo no segundo experimento. Contudo, um resultado diferente permitiria uma nova discussão acerca das condições necessárias para a ocorrência da reação tais como, por exemplo, o contato entre os reagentes.

O assunto em questão, no entanto, não ficou limitado à queima de material orgânico, mas estendeu-se especialmente à combustão do hidrogênio. A atenção deve-se às recentes pesquisas que sinalizam para importância do hidrogênio como combustível não-poluente, entretanto, não deixou-se de enfatizar os riscos de um combustível tão inflamável, através da exibição de um pequeno vídeo sobre o



acidente do dirigível *Hindenburg*, ocorrido em maio de 1937 e outro vídeo sobre a utilização do gás hidrogênio como combustível.

O gás hidrogênio se apresenta como uma fonte alternativa de energia basicamente em função de duas características bastante distintas dos demais combustíveis (especialmente os de origem fóssil): elevada entalpia de combustão (seu poder calorífico é cerca de 2,5 vezes maior que o da gasolina) e sua queima produz apenas água (enquanto outros combustíveis liberam óxidos de enxofre e de carbono, que contribuem tanto para o aquecimento global quanto para a ocorrência de chuvas ácidas). Entretanto, a utilização do gás hidrogênio em larga escala ainda é limitada em função de fatores como: indisponibilidade de hidrogênio livre na natureza, dificuldade de armazenagem e alta inflamabilidade (PORCIÚNCULA, 2013).

Mais uma vez, o professor, enquanto mediador, suscitou o questionamento sobre as possíveis formas de se produzir gás hidrogênio. Neste caso, foi permitido aos alunos que expusessem seu conhecimento sobre o tema ou mesmo divagassem sobre formas hipotéticas de produção do gás.

Apesar da sugestão de alguns sobre a produção através de outras formas, em função de limitações materiais, optou-se pela produção do gás hidrogênio *in situ*, a partir da reação entre alumínio metálico e água em presença de soda cáustica, sendo observadas todas as medidas de segurança. Tal reação, quando comparada a outras reações entre metais e água, tem a vantagem de produzir o gás hidrogênio de forma mais controlada, o que não exige o professor de tomar todas as precauções posto que a reação é extremamente exotérmica (SANTOS e SILVA, 2015).

Em função da opção pelo questionário semiestruturado, foi observado um aspecto a ser considerado resultado na pesquisa: os participantes demonstraram ter conhecimento total, parcial ou nulo acerca dos temas relacionados à atividade. Todas as respostas foram analisadas e categorizadas pela comparação com gabarito predefinido.

Para tanto, foi redigida uma resposta para cada questão contendo determinado conjunto de palavras-chave (BARDIN, 2011). Considerou-se que o



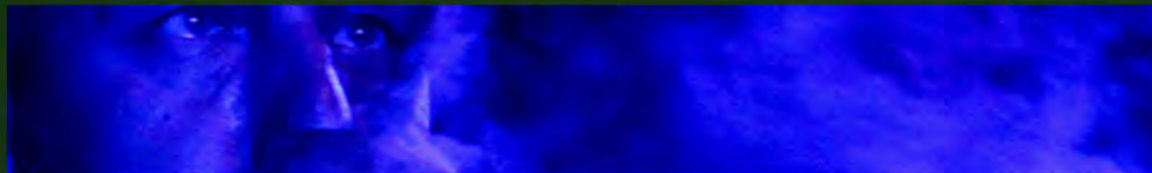
sujeito demonstrou ter total conhecimento do tema (de cada questão) quando ele, em sua resposta, citou, ao menos, um (ou mais) termo(s) corretamente associado(s) ao gabarito, sem, no entanto, escrever algo que contradissesse o mesmo. Consideramos que o sujeito demonstrou ter parcial conhecimento do tema quando ele, apesar de ter escrito, pelo menos, uma palavra contida no gabarito, contradisse o sentido do mesmo. Finalmente, o sujeito foi categorizado como tendo conhecimento nulo do tema quando não utilizou sequer uma das palavras-chave ou simplesmente não respondeu a questão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos questionários respondidos por pais / responsáveis permitiu caracterizar o indivíduo que participou da pesquisa. Considerando todos os participantes (n = 17) do evento no qual a atividade pedagógica foi aplicada, foi possível caracterizar um indivíduo com idade média de 11,5 anos, aluno do Ensino Fundamental I (53%) da rede privada (76%), identificado com altas habilidades ou superdotação através de algum teste psicométrico (59%) e que nunca foi reprovado na escola (94%). Parte desses alunos foi acelerada na escola (53%), não apresenta dupla excepcionalidade (88%) e tem interesse pelas Ciências Naturais (82%), mas nunca participou de atividade extracurricular dessa natureza (71%).

A análise destes resultados permite algumas considerações acerca da representação do indivíduo com altas habilidades ou superdotação. Por exemplo, quanto ao tipo de escola, o fato de haver na pesquisa um número maior de alunos oriundos de escola privada ratifica a dificuldade de avaliar e identificar alunos com altas habilidades ou superdotação com baixa representação cultural e linguística e de contextos socioeconômicos desfavorecidos (FRIEDMAN-NIMZ E SKYBA, 2009).

A diversidade de características de um indivíduo superdotado constitui um obstáculo ao processo de identificação, entretanto as ideias errôneas acerca do tema interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades ou superdotação (ALENCAR, 2007).



Nesse sentido, diversos são os trabalhos (RECH e FREITAS, 2005; ANTIPOFF e CAMPOS, 2010) que ratificam a existências de “mitos” relacionados à superdotação. Os mitos constituem uma “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (RUSS, 1994); surgem como forma de compreender determinada realidade estranha à sociedade, tendo forte componente histórica e social. Normalmente, compreendem uma visão “pré-científica” sobre um tema ou fenômeno, não resistindo a uma análise mais profunda. Ainda assim, permanecem no imaginário coletivo interferindo sobremaneira no atendimento ao superdotado.

Nesse sentido, os mitos podem estar tanto relacionados às características ou ao comportamento quanto ao próprio conceito. No que tange a caracterização, observa-se frequentemente a ideia errônea de que o indivíduo com altas habilidades ou superdotação tem elevado quociente de inteligência ou apresenta destaque em todas as áreas do currículo escolar (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010). Estas ideias não levam em conta o fato de que testes de inteligência nem sempre são suficientes para identificar o tipo de superdotação definida por Renzulli (1998) como criativo-produtiva ou mesmo o conceito de inteligências múltiplas proposto por Gardner (2000).

Esbarra-se também no mito de que o indivíduo com altas habilidades ou superdotação será um adulto eminente (WINNER, 1998). Nesse caso, o indivíduo sente-se pressionado a obter excelentes resultados acadêmicos, entretanto, por condições intrínsecas (como motivação ou personalidade) ou extrínsecas (como práticas educacionais inadequadas), os resultados não atendem às expectativas gerando nos pais, professores e, sobretudo, no indivíduo um profundo sentimento de frustração. Considerando-se o público-alvo da pesquisa, percebe-se a contraposição entre estes mitos e o fato de haver um aluno com histórico de reprovação escolar entre os indivíduos com altas habilidades ou superdotação.

Outra questão a ser discutida na análise do perfil dos participantes é a existência de alunos com dupla excepcionalidade. O indivíduo nessa condição é aquele que apresenta o comportamento de superdotação associado à desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Essa condição se contrapõe ao mito de



que pessoas com altas habilidades não podem apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características (NAKANO e SIQUEIRA, 2012; PFEIFFER, 2013; ALVES e NAKANO, 2015).

Quanto à análise dos questionários semiestruturados, a observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados em abordagens qualitativas permitindo ao observador a aproximação da perspectiva dos sujeitos, entretanto atribui-se à técnica provocar, por vezes, alterações no ambiente ou no comportamento da população estudada. Tal relação, normalmente questionada por pesquisadores de orientação positivista, nesse caso, é inerente ao processo de investigação (ALVES, 1991). No presente trabalho, a análise qualitativa foi feita a partir de organização por categorias segundo a ocorrência de determinadas palavras ou conceitos (BARDIN, 2011).

O quadro 1 apresenta, em termos percentuais, o quantitativo de participantes que demonstraram ter conhecimento total, parcial ou nulo sobre a necessidade da presença de gás oxigênio em uma reação de combustão bem como a produção de gás carbônico nesse tipo de reação (um dos poluentes atmosféricos responsáveis pelo agravamento do efeito estufa).

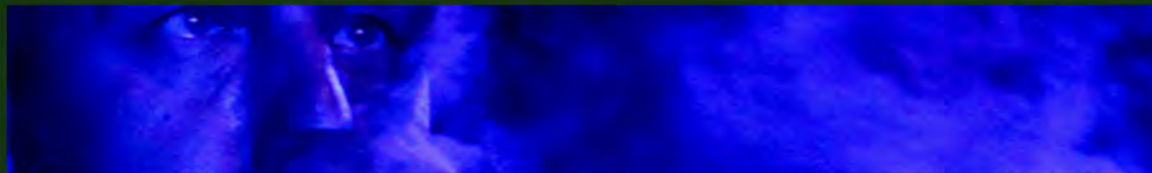
Quadro 1: Respostas dos testes dos sujeitos da pesquisa no segundo evento (n = 17).

| Questão | Pré-teste | | | Pós-teste | | |
|--|-----------|---------|------|-----------|---------|------|
| | Total | Parcial | Nulo | Total | Parcial | Nulo |
| 1. Por que a vela apaga quando a colocamos dentro do recipiente fechado? | 70% | 26% | 4% | 87% | 13% | 0% |
| 2. Qual(is) produto(s) da reação de combustão? | 13% | 35% | 52% | 35% | 35% | 30% |
| 3. Você sabe informar um tipo de combustão cujos produtos não geram impactos ambientais? | 0% | 17% | 83% | 22% | 17% | 61% |

Fonte: Elaborado pelos autores (2016)

Como parâmetro de comparação, foi tomado como exemplo a questão 1, cuja resposta-padrão deveria ter os seguintes termos: oxigênio / comburente – término / falta. Comparando as respostas do aluno 1 no pré-teste e no pós-teste foi observada uma mudança conceitual significativa:

Aluno 1 (pré-teste): Por que o oxigênio sai.



Aluno 1 (pós-teste): Por que o oxigênio vai acabando de pouco em pouco.

Segundo a análise, no pré-teste, o aluno 1 demonstrou ter um conhecimento parcial do tema pois, apesar de ter utilizado corretamente o termo “oxigênio” em referência ao reagente limitante no processo, demonstrou confusão entre o conceito de consumo do reagente ao longo do processo com a ideia de falta desse gás em função sua saída.

Durante décadas, professores de Ciências ou de Química, acreditaram, de forma equivocada, ser possível determinar o teor de oxigênio contido no ar atmosférico através da queima de uma vela contida em um recipiente fechado (BRAATHEN, 2000). Tal experimento, a despeito de sua simplicidade, pode revelar confusões conceituais mesmo entre professores. Specht e colaboradores (2015) apontam para o fato de que 64% dos professores da Educação Básica, sujeitos de sua pesquisa, elaboraram perguntas sobre o experimento com falhas conceituais decorrentes da confusão entre senso comum e conhecimento científico. Logo, pode-se considerar razoável que uma criança / adolescente ofereça também uma resposta conceitualmente incorreta.

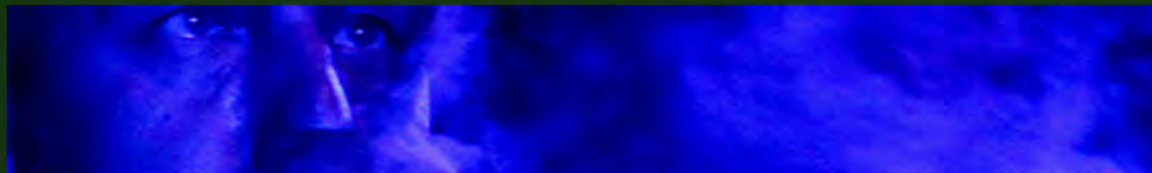
Quanto à questão 2, foi adotado como padrão de resposta os termos gás carbônico – água – calor / energia. A análise das respostas do aluno 2, em cada teste permite-nos avaliar diversos aspectos do seu discurso.

Aluno 2 (pré-teste): Calor, energia e gás carbônico.

Aluno2 (pós-teste): Água, CO₂ e N₂O.

Apesar de demonstrar que ainda não compreende calor como manifestação de energia, o aluno 2 demonstrou ter, já no pré-teste, total conhecimento do tema (a despeito de não ter citado a água). No pós-teste, ele, além de citar a água em sua resposta, escreveu as fórmulas químicas de substâncias (gás carbônico e óxido nitroso) e, apesar do óxido nitroso não ser propriamente um dos produtos da reação, ele o citou, provavelmente, por ter sido dito que, de fato, a queima de combustíveis fósseis gera também óxidos de enxofre e nitrogênio que contribuem para o agravamento do fenômeno chuva ácida.

Neste aspecto, a atividade experimental, consideração a mediação do professor, pode tanto promover a mudança conceitual como a apropriação de novos



conceitos. Considera-se nessa perspectiva, o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky (2000) entendida como o espaço no qual, graças à interação e à colaboração de outros mais capazes, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de maneira e em nível que não seria capaz de alcançar individualmente. Tal proposição é ratificada por Freire (1987) que recorre aos especialistas na definição dos conhecimentos científicos de cada área, indispensáveis para a compreensão de um tema em questão. Nesse sentido, os temas norteiam a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados e os especialistas definem o conhecimento científico como um aporte, algo novo a ser apropriado no contexto dos temas (GEHLEN *et al*, 2008). Essa mudança conceitual corrobora para a desconstrução do mito de que o indivíduo com altas habilidades ou superdotação é um autodidata, não necessitando, pois, de atendimento (WINNER, 1998).

Ainda sobre a questão 2, o aluno 3 demonstrou ter confundido os conceitos de reagente e produto no pré-teste, entretanto percebemos a mudança conceitual em função da resposta no pós-teste.

Aluno 3 (pré-teste): Um combustível.

Aluno 3 (pós-teste): Água, gás carbônico.

Tal confusão é ratificada pelas respostas do mesmo aluno à questão 3.

Aluno 3 (pré-teste): Água.

Aluno 3 (pós-teste): Sim, o hidrogênio.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os conceitos de reagente, produto e, sobretudo, reação química são considerados centrais no ensino de Química (BRASIL, 1999). Contudo, diversos autores reconhecem a dificuldade para o ensino e a aprendizagem destes temas, em face na necessidade do domínio de conhecimentos prévios e da articulação entre mudanças ao nível macroscópico e microscópico (MENDES, 2011).

O aluno 4, por exemplo, do nono ano do Ensino Fundamental, demonstrou ter superado uma confusão conceitual em relação ao tipo de combustão que não geraria impactos ambientais (questão 3):

Aluno 4 (pré-teste): A combustão elétrica.



Aluno 4 (pós-teste): Hidrogênio.

Já o aluno 5, do quarto ano do Ensino Fundamental, para a mesma questão, ofereceu as seguintes respostas:

Aluno 5 (pré-teste): ?

Aluno 5 (pós-teste): H [sic].

Nestes casos, os dois alunos, de idades tão díspares, demonstraram, ao final do experimento, ter alcançado o mesmo patamar em relação ao conhecimento. Esta observação ajuda a refutar o mito de que indivíduos tão jovens não devem ser expostos a temas considerados mais complexos em função da pouca idade. Vale ainda ressaltar que o aluno 5 se apropriou inclusive da representação simbólica do elemento hidrogênio (ainda que, em termos conceituais, a representação correta a ser utilizada neste caso fosse H_2).

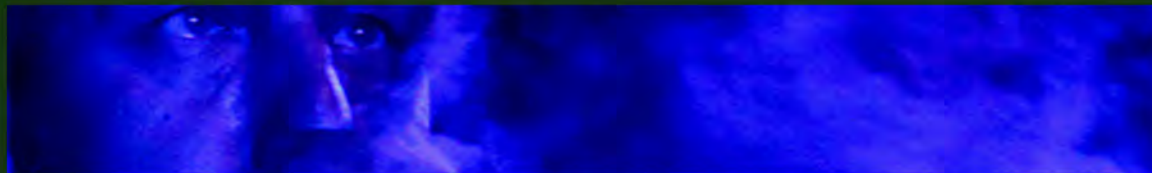
Outro aspecto a ser ressaltado, é a reelaboração das respostas ao compararmos os pré-testes e pós-testes. Enquanto o aluno 6 oferece uma resposta coerente, porém mais simples, para a questão 1, no pré-teste, esse mesmo aluno reelabora sua resposta tornando-a mais complexa e acrescenta um desenho a fim de demonstrar o que está afirmando.

Aluno 6 (pré-teste): Apagãõ em tempos diferentes, começando com a mais alta e descendo, porque a mais alta tem menos acesso ao oxigênio no recipiente.

Aluno 6 (pós-teste): Não, a de cima apagará primeiro por que [sic] gás carbônico é mais leve do que o oxigênio e sobe – então, o oxigênio fica embaixo do gás. É o mesmo efeito num incêndio e no efeito estufa.

A comparação entre as duas respostas corrobora a hipótese proposta por Ausubel (1963, 1968 *apud* GUIMARÃES, 2009) de que, para que haja aprendizagem significativa, há a necessidade de subsunçores que estabelecerão ligações entre o que se sabe e o que se está aprendendo. Assim, uma nova informação ancora-se a conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, emprestando-lhes significado.

A primeira hipótese corrobora a ideia de Duan e colaboradores (2009) e Liu e colaboradores (2011) que propõem que indivíduos superdotados precisam ser desafiados sempre com atividades que exijam mais atenção, o que permite a eles



exercitarem seu potencial. A segunda hipótese reforça a proposição de Tacca (2006 *apud* CAVALHEIRO e FERNANDES, 2016) o desafio no ensino é encontrar as estratégias que permitam ao aluno operar reflexivamente na direção da apropriação do conhecimento. Para tanto, o professor precisa organizar e coordenar seu conhecimento sobre a criança, sobre si próprio e sobre o conhecimento a ser construído.

Outro aspecto relevante a ser considerado na aplicação da atividade é número de respostas “em branco” no pré-teste e no pós-teste. O quadro 2 apresenta o número de questões não respondidas antes e depois da realização de toda a atividade.

Quadro 2: Número de respostas em branco de acordo com a questão (n = 17).

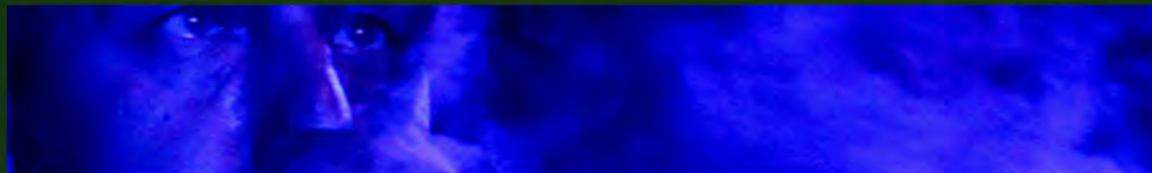
| Questão | Resposta em branco | |
|---------|--------------------|-----------|
| | Pré-teste | Pós-teste |
| 1 | 0% | 0% |
| 2 | 9% | 9% |
| 3 | 78% | 43% |

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

O experimento da vela em um recipiente fechado, além de bastante simples, é bastante difundido no ambiente escolar (BRAATHEN, 2000). Ainda que a proposta tivesse transcendido o experimento clássico, considerando a familiaridade deste experimento e o conteúdo da questão 1, pode-se compreender o fato de nenhuma criança / adolescente ter deixado de responder tal questão. Além disso, a questão pede uma explicação que pode ser construída de diferentes formas.

As questões 2 e 3, no entanto, exigem respostas específicas. Ademais, pode-se atribuir às questões 2 e 3, respectivamente, um aumento progressivo no nível de conhecimento exigido. Este aumento justifica o aumento no número de alunos que não responderam coisa alguma nas questões seguintes.

Esta observação ratifica a proposição de que o superdotado, quando submetido a situações desconhecidas, dificilmente se expõe a ponto de simplesmente “chutar” uma resposta. Este aspecto vai ao encontro de alguns mitos



relacionados ao superdotado como o fato de serem bons em todas as áreas de conhecimento e de não precisarem de apoio para realizarem as suas tarefas (EXTREMIANA, 2000).

6 CONCLUSÕES

Os indivíduos com indicadores de altas habilidades ou superdotação são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de traços humanos e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. O professor ocupa uma posição privilegiada tanto na identificação quanto no atendimento ao indivíduo superdotado, pois, ao oferecer atividades que estimulem a curiosidade e a criatividade, pode, tanto perceber as potencialidades do aluno, quanto suplementar seu currículo.

Assim como a experimentação ocupa um lugar privilegiado numa metodologia científica, pode ocupar um lugar importante no processo de aprendizagem. Se, por um lado, a experiência exigente conduz a desestabilização, a quebra de previsibilidade e a reflexão crítica, por outro, a atividade experimental, à luz da pedagogia problematizadora, suscita o espírito crítico, a curiosidade e a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido.

Considerando o perfil de criança / adolescente participante da pesquisa, foi possível ratificar proposições como a dificuldade de avaliar e identificar alunos com altas habilidades ou superdotação com baixa representação cultural e linguística e de contextos socioeconômicos desfavorecidos. No entanto, foi possível criticar mitos como o de que indivíduos com altas habilidades têm apresenta destaque em todas as áreas do currículo escolar e o de que pessoas com altas habilidades não podem apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características.

Quanto à análise dos questionários semiestruturados, a diversidade de dados obtidos na análise dos resultados dos testes aplicados no evento permitiu observar tanto uma mudança conceitual nos participantes quanto outros aspectos subliminares observados como características de sujeitos com altas habilidades ou



superdotação, indicando inclusive que uma pesquisa orientada auxilia no desenvolvimento de conceitos e atitudes. A transcrição de algumas respostas dos questionários ratifica a proposição de que a atividade experimental mediada pelo professor pode tanto promover a mudança conceitual como a apropriação de novos conceitos. Tal mudança corrobora para a desconstrução do mito de que o indivíduo superdotado não necessita de atendimento.

A análise das respostas de todas as questões permite afirmar que o percentual de participantes que, ao final da atividade, demonstrou ter um conhecimento total sobre o assunto referente ao tema aumentou, bem como diminuiu o número de participantes que demonstrou ter conhecimento nulo.

Quanto ao oferecimento da atividade experimental, conclui-se que houve a adesão dos superdotados às atividades bem como o interesse em participar de atividades semelhantes se estas lhes fossem oferecidas, o que ratifica a proposição de que indivíduos superdotados têm interesse por espaços de trocas de experiências entre pares.

7 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, Mai./Ago. 2007.

ALENCAR, Eunice M. L. S; FLEITH, Denise S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001. 188 p.

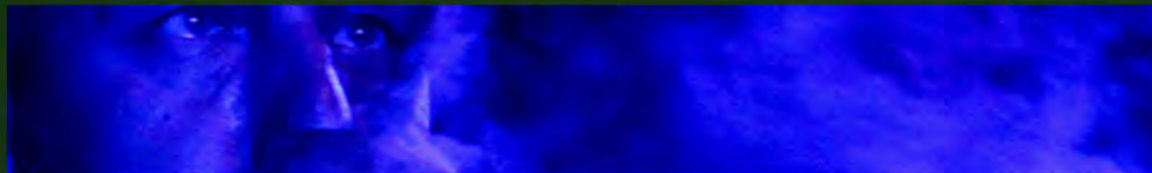
ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo. n. 77, p. 53-61, Mai. 1991.

ALVES, Rauni J. R.; NAKANO, Tatiana C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a Síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, Campinas, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015a.

ANTIPOFF, Cecília A.; CAMPOS, Regina H. F. Superdotação e seus mitos. **Rev. Psico. Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BACHELARD, Gaston. **Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 278 p.



BRAATHEN, Per C. Desfazendo o mito da combustão da vela para medir o oxigênio do ar. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 12, p. 43-45, Nov. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n. 510**, de 07 de abril. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SENTEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CARDOSO, Fernanda S. **Rede de Interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia**. Doutorado em Ciências e Biotecnologia – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. 271p.

CAVALHEIRO, Juliana M.; FERNANDES, Vera L. P. O ensino de artes visuais para alunos com altas habilidades e superdotação. Florianópolis, **Educação, Artes e Inclusão**. v. 12, n. 2, p 49-72, 2016.

CONDURÚ, Marise T.; PEREIRA, José A. R. **Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Normas, Critérios e Procedimentos**. 4a edição. Pará: EDUFPA, 2010.

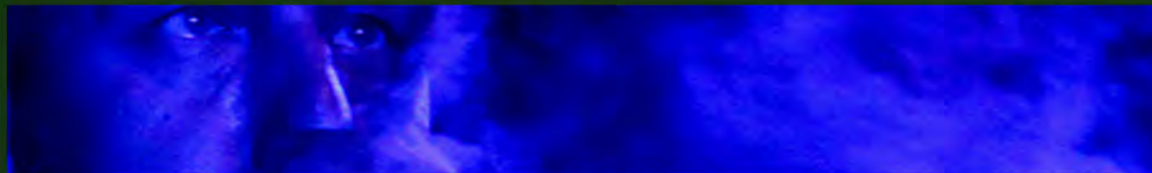
DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e Problematizações. In: Pietrocola, M. (Org.). **Ensino de Física: Conteúdo, Metodologia e Epistemologia em uma Concepção Integradora**. Florianópolis: UFSC, p. 1-13, 2005.

DELOU, Cristina M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001. 240 p.

DUAN, Xiaojun; SHI, Jiannong; WU, Jianhui; MOU, Yi; CUI, Hairong; WANG, Guiqing. Electrophysiological correlates for response inhibition in intellectually gifted children: A Go/NoGo study. **Neuroscience Letters**, v. 457, p. 45-48, 2009.

EXTREMIANA, Amparo A. *Niños Superdotados*. Madrid: Pirâmide, 2000. 275 p.

FRANCISCO JR, Wilmo E.; FERREIRA, Luiz H.; HARTWIG, Dácio R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, p. 34-41, Nov. 2008.



FRANCISCO JR., Wilmo E. Uma abordagem problematizadora para o ensino de interações intermoleculares e conceitos afins. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 29, p. 20-23, Ago. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIEDMAN-NIMZ, Reva; SKYBA, Olha. Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In: **International handbook on giftedness**. Springer: Netherlands, p. 421-435, 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 347 p.

GEHLEN, Simoni T.; AUTH, Milton A.; AULER, Décio; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria C.;

MALDANER, Otávio A. Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte. v. 10, n. 2, p. 279-298, 2008.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 10, p. 43-49, 1999.

GUIMARÃES, Cleidson C. Experimentação no ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 198-202, Ago. 2009.

LIU, T, XIAO, T; SHI, J; ZHAO, D. Response preparation and cognitive control of highly intelligent children: a Go-NoGo event - related potential. **Neuroscience**, v. 180, p. 122-128, 2011.

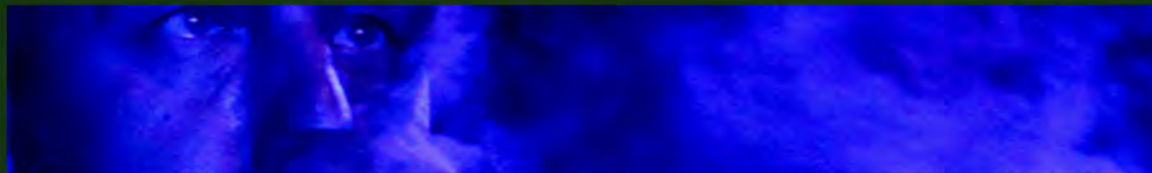
MENDES, Maricleide P.L. **O conceito de reação química no nível médio: história, transposição didática e ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia. Julho de 2011. 213 p.

MORTIMER, Eduardo F. Pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de química: mudança conceitual e perfil epistemológico. **Química Nova**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 242-249, 1992.

NAKANO, Tatiana C.; SIQUEIRA, Luciana G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 249-66, 2012.

OLIVEIRA, Ema Patrícia L. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Junho de 2007. 278 p.

PATTO, Maria Helena S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62. 1997.



PFEIFFER, Steven I. Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, Dez. 2015.

PORCIÚNCULA, Cleitom B. **Simulação e operação de célula de combustível com geração *in situ* de hidrogênio através da corrosão alcalina do alumínio**. Tese (Doutoramento em Engenharia Química). Escola de Engenharia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 202 p.

RECH, Andréia J. D.; FREITAS, Soraia N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, Mai./Ago. 2005.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994. 382 p.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação rompendo as barreiras do anonimato**. Andréia Rosélia Alves Panchiniack (coord). São José: FCEE, 2011. 40 p.

SANTOS, Danilo O.; SILVA, Gisleine. S. Produção de hidrogênio a partir de materiais alternativos por alunos do Ensino Médio. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 11, n. 6. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Christina Menna Barreto Cupertino (org). São Paulo: FDE, 2008. 87 p.

SCHNETZLER, Roseli P. e ARAGÃO, Rosália M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 1, p. 27-31. 1995.

SPECHT, Cristiano C.; RIBEIRO, Marcus E. M.; RAMOS, Maurivan G. **A importância da pergunta dos aprendentes no ensino e na aprendizagem em Ciências**. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (X ENPEC), Águas de Lindóia, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 289 p.

Recebido em 02/01/2019
Aprovado em 27/09/2019



O SOM DO SILÊNCIO: VIBRAÇÕES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA

THE SOUND OF SILENCE: VIBRATIONS OF MUSIC IN THE SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF THE CHILD WITH AUTISTIC SPECTRUM

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020149>

Garbareth Edianne Mattos

Universidade Regional de Blumenau
garbarethma@gmail.com

Rita Buzzi Rausch

Universidade Regional de Blumenau
rausch@furb.br

Amanda Lang

Universidade Regional de Blumenau
lang.amandita@gmail.com

RESUMO

Este artigo configura-se como uma análise da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista, partindo das experiências e inquietações das pesquisadoras em relação a esta temática no contexto educativo da Educação Infantil. Possui como objetivo compreender as repercussões e vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista na Educação Infantil e a partir disso, instigar reflexões sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico, mas que também apresenta sugestões práticas de como regular o espaço com música para criança com espectro autista. Toma como percurso, sobretudo, as ideias de Vigotski (1929, 1995, 1997, 1998, 2009, 2003, 2010). Por intermédio desse texto, suscita-se reflexões sobre os processos de apropriação da criança com espectro autista com os signos da música, e como a música pode potencializar ações educativas em relação à inclusão na Educação Infantil. Na produção deste artigo, desvela-se a importância de pensar em práticas educativas para crianças com espectro autista, enfatizando uma inclusão mais humanizadora, crítica e consciente por meio da educação musical.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espectro Autista. Música. Inclusão.

ABSTRACT

This article is configured as an analysis of music in the sociocultural development of children with autistic spectrum based on the researchers' experiences and concerns regarding this theme in the educational context of early childhood education. It aims to understand the repercussions and vibrations of music on the socio-cultural development of children with autistic spectrum in early childhood education and from that instigate reflections on the subject. This is a qualitative research of theoretical nature, but it also presents practical suggestions on how to regulate the space with music for children with autism spectrum. It takes mainly ideas of Vigotski (1929, 1995, 1997, 1998, 2009, 2003, 2010). Through this text it raises reflections on the processes of appropriation of children with autistic spectrum with the signs of music and how music can enhance educational actions regarding inclusion in early childhood education. In the production of this article the importance of thinking about educational practices for children with autistic spectrum is revealed emphasizing a more humanizing, critical and conscious inclusion through music education.



Keywords: Autistic Spectrum. Child Education. Music. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

The Sound of Silence/ Simon e Garfunkel

*And in the naked light I saw
Ten thousand people, maybe more
People talking without speaking
People hearing without listening*

*People writing songs
That voices never share
And no one dare
Disturb the sound of silence*

*Fools, said I, you do not know
Silence like a cancer grows
Hear my words that I might teach you
Take my arms that I might reach to you
But my words like silent raindrops fell
And echoed in the wells of silence...*

Com um trecho do texto da música “*Sound of Silence*” suscitamos pensar sobre o silêncio que permeia o espaço da Educação Infantil, entre outros, quando falamos sobre o espectro autista, pois, muitas vezes, não ousamos “perturbar o som do silêncio”. Quando não observamos com acuidade que cada criança é singular, estamos fomentando que esse silêncio cresça. Precisamos escutar sua voz que é silenciada, não pela criança, mas pelo contexto da Educação Infantil que não compreende suas potencialidades, maneiras de ver e sentir o mundo que a permeia.

Por isso, neste artigo, temos como intento instigar reflexões teóricas e compartilhar experiências, inquietações, questionamentos sobre o tema do desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista por meio da música. Tomamos a música como fio condutor, pois queremos pensar nas possibilidades da música em espaços de acontecimentos, em um corpo que vibra, em movimentos que nos contemple pensar sobre e quem sabe transformar o nosso olhar enquanto professores. Com isso, perseguimos nesta investigação, a seguinte inquietação: Quais as principais repercussões/vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com autismo na Educação Infantil?

Pensar no outro implica o reconhecimento do diferente, nas singularidades e adversidades. É preciso reconhecer a possibilidade de mudança, de novos olhares,



sem as barreiras e estigmas oriundos do preconceito. Nessa perspectiva, Dussel (2001, p. 70) relata que:

Aceitar o argumento do outro se supõe o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é também uma aceitação do outro.

Os impactos da segregação são visíveis nos tempos atuais. No contexto de ensino, durante nosso percurso enquanto professoras, lembramos de divisões sociais, essas que não se aplicavam à matemática, mas sim, ao processo de segregação, separações de indivíduo pela sua nota ou “capacidade intelectual mais aprimorada”. Não existia, muitas vezes, um olhar sensível sobre os processos de aprender de cada ser humano. Ao longo do período de sua existência, a escola, durante anos, foi lugar dos “invisíveis”, permitindo que desaparece uma parcela de estudantes do cenário escolar. E nesse sentido, trazemos a tirinha do Armandinho¹ (figura 1) como justificativa, em relação à empatia, esse conhecimento do outro. Segundo Falcone (1999, p. 24), a empatia “caracteriza-se pela habilidade em compreender, de forma acurada, os sentimentos e a perspectiva da outra pessoa, bem como de transmitir entendimento de tal maneira que esta se sinta verdadeiramente compreendida e acolhida”. Esse acolhimento do outro se faz presente no processo de inclusão, mostrando que o termo empatia significa “sentir com o outro e não pelo outro”. Nesse processo de inclusão da criança com espectro autista, as imagens fornecem uma porta de entrada para compreender o funcionamento de sua mente, no qual, ser literal é um importante meio para a comunicação.

¹ Disponível em: <http://www.reduziroestresse.com.br/2017/02/a-falta-de-empatia-e-superficialidade.html>. Acesso em: 05/02/2019



Figura 1: Tirinha do Armandinho sobre empatia



Fonte: Página reduzir o estresse.

Barroso (2006, p. 288) comenta que “o combate à exclusão na escola exige não só novos modos de regulação, mas também novas formas de organização”. O desafio que se evidencia no contexto atual em relação ao combate à segregação e à exclusão é a criação de “espaços de recuperação da sociabilidade perdida”. Será que por intermédio da música podemos possibilitar espaços de acontecimentos para crianças autistas? Como podemos recuperar a sociabilidade perdida começando pela Educação Infantil?

A inclusão tem como proposta uma mudança de paradigmas, ressalta uma pluralidade, faz vibrar o sistema educacional, pois não coloca os sujeitos em um modelo único de educação. No contexto educativo que abarca a inclusão, a criança constitui a sua identidade por meio das experiências coletivas reguladas juntamente ao professor.

Partindo dessa premissa, Mantoan (2003, p. 32) destaca que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Esse contexto necessita pensar sobre o papel de ensinar, levando em consideração a potencialidade, possibilidades das crianças, e não ficar apenas apertando a tecla dos seus déficits (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). O professor deve buscar um olhar em seu campo de atuação docente que reconheça e valorize o que pode ser feito pela criança. Nesse sentido, o professor precisa pensar em ser o



regulador desse ambiente educativo, propiciando ouvir a voz de todas as crianças, cada tom conduzindo à sua melodia.

Estamos mergulhados em uma teia social, nos constituímos seres humanos na relação imbricada com o outro. Nesse sentido, Vigotski (2000, p. 33) entende a pessoa como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Pertencer ao mundo enquanto sujeito social condiz a organizar o meio, nossa maneira de viver. O desenvolvimento do homem consiste na relação do sujeito com a natureza, mas instiga nessa troca, um funcionamento psíquico complexo, emerge a consciência, o homem é social e cultural.

A teoria histórico-cultural tem como objetivo “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1998, p. 25). Este processo histórico do ser humano, em contato com o meio, repercute em uma maturação biológica, por meio dos acontecimentos da relação do homem e determinados contextos. Essa relação de trocas, mediada simbolicamente, presente em toda atividade humana, permite aos sujeitos agir sobre os elementos culturais, sociais e históricos. São os “instrumentos técnicos e sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 58). Para Vigotski (1998), o desenvolvimento dos elementos que nos faz humanos acontece pela apropriação do homem desse emaranhado de experiências histórica e cultural.

Nessa constituição, temos como fio condutor as características eminentemente humanas que são o resultado de uma relação dialética do homem com o seu entorno sociocultural. Dessa maneira, a cultura é uma parte constituinte da natureza humana. Segundo Vigotski (1998, p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individualmente social”. O desenvolvimento do sujeito humano acontece por meio de uma fluência de interações sociais. O



desenvolvimento do psiquismo humano ocorre na relação com o outro, que amplia ou delimita, e atribui significados à realidade.

Enriquecer o contexto do espaço da Educação Infantil é importante, suscitar elementos para o desenvolvimento da criança, trazer a música para sua vida, não de maneira escolarizada, mas que entenda as singularidades de cada ser humano é fundamental. Às vezes, a rigidez e as formas mecânicas enraizadas no espaço da Educação Infantil tencionam e extraem as emoções do corpo, deixando-o fragmentado. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 213-214) relata que “não há emoção que seja por natureza independente do corpo, que não esteja ligada a ele”. Compactua com a nossa ideia de educação na inteireza que respeita todos os elementos do corpo que nos constitui humanos, pois quando a educação retira a emoção, a ética, o respeito das práticas educativas, ela retira este corpo desse processo.

Nesse sentido, Pederiva e Gonçalves (2018, p. 315) mencionam que:

Educação musical na perspectiva histórico-cultural é: o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio à vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical.

Por isso, ressaltamos a experiência com a música no espaço da Educação Infantil, por suas possibilidades, podendo constituir-nos seres humanos na sua plenitude, acontecer, quem sabe, vibrações no ser, com intensidade que permite retirar esse silêncio que pode bloquear toda a potência que a música pode deixar como vestígio na vida das crianças. A experiência para Larrosa (2017, p. 43), seria “o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”. Habitar o mundo da inclusão seria se permitir um olhar mais apurado e afinado para os sons da vida em todos acordes.



Nesse mundo permeado por uma teia sonora, buscamos neste artigo, por meio da teoria histórico-cultural e pelo olhar de outros autores, compreender as repercussões e vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista na Educação Infantil. Olhamos também com empatia para a inclusão e para a educação musical imersa a este contexto.

A seguir, relataremos o “modo de habitar o mundo” de uma criança com espectro autista, suas singularidades, sua essência, nesse tempo e espaço. Após, teceremos experiências da nossa vida profissional na área de música com criança com autismo, refletindo com outros olhares pautados em autores que também dialogam sobre o tema abordado. Ao final, apresentamos as considerações finais e algumas recomendações.

2 PEQUENOS GRANDES SERES HUMANOS

Som, imagem, palavra... Nesse mundo repleto de signos constituídos em nosso percurso sócio-histórico, olhamos para a aprendizagem desde o nascimento da criança como fio condutor do desenvolvimento; é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Dessa maneira, o aprender em um ambiente regulado pode oferecer possibilidades para repercutir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como imaginação, linguagem, criação, entre outras.

O andamento dessas funções psicológicas superiores está subordinado às possibilidades do ambiente que constituem as experiências que acontecem na vida do sujeito, desde o seu nascimento. Essas experiências são movidas no corpo por meio das interações sociais e dos signos, esses sistemas simbólicos que fazem a conexão com as funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (1994), o signo articula a ação na consciência e dá origem às principais maneiras de condutas do ser humano. É um estímulo externo que ressoa para o interno do corpo.

Cabe ressaltar que as interações sociais na vida do ser humano implicam no seu desenvolvimento, porém existe o fator do refinamento dessas relações que a



criança se envolve. Nesse sentido, Vigotski (2007) olha para o professor como sujeito que deve proporcionar condições de possibilidades para aprimorar as sensibilidades da criança para sentir, agir, pensar a sua relação com o mundo. De acordo com Vigotski (1994, p. 15):

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação, é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Nesse sentido:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicologica) [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1994, p. 75).

Cada criança é singular e busca à sua maneira de se relacionar com os outros e os signos que o seu entorno dispõe. Muitas vezes, existe a carência de uma ponte, de um conhecimento por parte do professor de conectar esses instrumentos simbólicos conforme as percepções de mundo de cada um. Quando falamos da criança com espectro do autismo, temos um quadro clínico de um transtorno que tem como característica déficit de interação social e comunicação, como também interesse e atividades repetitivas, de acordo com os critérios apresentados no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição (DSM-5)². Além disso, existem alterações sensoriais que são características muito frequentes que geralmente não são notadas, pois existe a dificuldade de comunicação desses sujeitos. Há alguns exemplos de alterações sensoriais mencionadas pelo DSM-5:

² O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM, da *American Psychiatric Association* é uma classificação de transtornos mentais e critérios relacionados com o intento de embasar diagnósticos que há 60 anos vem ganhando novas edições, sendo a última, 5ª edição, lançada em 2014. Sua classificação está interligada com a *Classificação internacional de doenças – CID*, da Organização Mundial da Saúde, que é o sistema oficial utilizado nos Estados Unidos



“fascínio visual por luzes ou objetos que rodam, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivos de objetos, aparente indiferença a dor, calor ou frio” (POSAR; VISCONTI, 2018, p. 343).

A criança com espectro autista tem uma sensibilidade diferente de perceber as nuances do mundo. Uma imagem abre dimensões incríveis, redes de ligações das mais variadas possíveis; um som desconfortável é sentido por baixo da pele com toda intensidade; um sabor desagradável suscita um gosto que gruda com toda sua força na sua língua; um assunto de seu interesse torna-se uma paixão grande que perdura em sua vida por longo tempo. Ao relatar sobre a educação de crianças com deficiência, Vigotski (1997) discorre que é crucial a interação estabelecida com os outros, pois é por meio do contexto sociocultural que a criança se encontra imersa na teia de possibilidades: emerge assim a superação da condição de deficiência. O autor acreditava na potencialidade do cérebro, sua plasticidade, e capacidade que o ser humano converge nas adversidades de se adaptar e superar as dificuldades que não podem impedir o seu ser e estar no mundo.

É importante relatar que “[...] o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial” (VIGOTSKI, 1997, p. 19). O contexto da Educação Infantil tem como possibilidade buscar a ligação desses fios confluentes que aparecem nesses espaços, enfatizar o respeito às diferenças, como um objetivo de enriquecer as pluralidades da ação educativa dos professores e de todas as crianças.

Como podemos trazer visibilidade para essas crianças? Criar espaços de acontecimentos? Fica nítido o quanto é nocivo para a criança com deficiência ser excluída culturalmente, através do obstáculo do estranhamento, do diferente. Essas crianças não conseguem exercitar as atividades de nossa cultura (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Este fator pode criar lacunas significativas no seu desenvolvimento, pois quando ressaltamos Vigotski, é para lembrar que as ações educativas geram possibilidades, mas, sem afeto, ética e respeito às singularidades, as percepções de mundo de cada um não acontecem e, assim, podemos criar elementos danosos que marcam a sua existência.



A partir da revisão de literatura realizada, acreditamos que é necessário trazer visibilidade, fazer ressoar a sua própria melodia, reconhecer sua identidade, sua força dentro desse pequeno grande ser humano. É interessante criar espaços para conceber a inclusão na vida do indivíduo, ampliar as experiências, um alargamento de uma realidade mais acessível, no caso desse artigo por intermédio da música. Buscar o cognitivo, os fatores culturais e sociais como propulsores da empatia, inclusão e humanização.

3 SENSÍVEL SER VIBRANTE!

Consciência do mundo, a criança com espectro autista sente esse mundo dentro do seu próprio espectro que orbita em sentido diferente, porém não inibe de permear por caminhos sonoros, pela música na sua intensidade, com seus timbres, alturas, duração, melodias e harmonias que possibilitam que a criança vibre em ressonância com esses saberes. Nesse sentido:

A música, como sendo um meio de comunicação não verbal é uma linguagem que facilita a expressão de sentimentos e dá uma nova alternativa de comunicação, possibilitando uma maior descoberta de quem a prática e interação com seus pares. Tais fatores são de grande importância para a criança com autismo, pois isto a conecta com o ambiente e cria um meio que possibilita a vazão de suas pulsões (PENDEZA; SOUZA, 2015, p. 10).

A experiência com música pulsa de uma maneira que necessita atenção às singularidades de cada criança. A criança com espectro autista pode olhar para os fenômenos sonoros com uma carga de emoção, comunicação, interagindo com outras crianças nesse processo. Mas, existem relações com o espectro autista que precisam de maior clareza antes de apresentar este universo sonoro. Uma delas encontra-se na comunicação. A criança com espectro autista utiliza outras estratégias de comunicação. Dependendo da singularidade de cada criança com autismo e seu grau, necessitam de materiais diferenciados durante a aula de música, recursos com imagens, texturas, formas, não somente a música pela música. Segundo Fróis (2000, pp. 112/113)



Todos nós sabemos, a partir da experiência de ouvir música, como a música dá origem a diferentes tipos de emoções. A música tem a capacidade de estimular diferentes emoções, fazendo parecer como se estas emoções pertencessem à própria música, embora, na realidade, o movimento ou fluxo da música provoque estas respostas emocionais.

A escuta musical ativa é importante para despertar a perspectiva sensorial na criança com espectro autista. Escutar diversos timbres de instrumentos musicais tem o papel de ampliar o repertório sonoro, experimentando assim, novas sensações estéticas e adquirindo novos conhecimentos. Abaixo temos a família dos metais que pertencem a orquestra. Nesse sentido a escuta de cada instrumento musical sensibilizando para aspectos condizentes ao seu timbre (característica singular de cada som), altura (sons graves e agudos) é a primeira etapa proposta. Trazer vídeos com os músicos tocando cada instrumento musical é uma opção interessante que visa um olhar mais apurado para cada timbre diferenciado. Nesse sentido apresenta-se a seguir um exemplo³:

Figura 2: Quatro instrumentos da Família dos Metais na Orquestra (trompete, trompa, trombone de vara e tuba)



Fonte: Página Fnaomyking.wordpress

³ Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwip-YHW6t7fAhVBE5AKHfkCAFMQjhx6BAgBEAM&url=https%3A%2F%2Ffnaomyking.wordpress.com%2Finstrumentos-de-sopro%2F&psig=AOvVaw2RKqz5prykFxDQENvltst&ust=1547059169357137>. Acesso em: 20/02/2019



Figura 3: Salvador Dali – Obra: Elefantes Musicais, 1944



Fonte: Página Pinterest.

Após a escuta dos timbres dos instrumentos pertencentes a figura (2), podemos conectar associações com outras formas de arte como, por exemplo, a pintura de Salvador Dali, figura (3)⁴, explorando o elefante e a tuba numa dinâmica de altura, comparações desses sons, que podem abrir novos universos de conhecimentos musicais criando signos novos no processo intrapsíquico na criança com espectro autista. A associação permite ir além da música pela música, trazer animais como o elefante com curiosidades sobre ele, seu som, etc. Segundo Godinho e Brito (2010, p. 107),

Os animais provocam um grande interesse nas crianças e não é por acaso que muitas histórias infantis são fábulas. Através das histórias, os animais assumem diversas características humanas, projetando-se neles muito daquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Nos desenhos livres, por outro lado, um dos temas mais escolhidos pelas crianças são os animais, logo a seguir à figura humana e à casa.

Enfatizando a perspectiva de Godinho e Brito acerca do fascínio que as crianças têm pela temática animal, Constança, (s/d, p.11) afirma:

A criança procura dentro de si as expressões da natureza que naturalmente a encaminha e lhe desperta os sentidos. E a vida dos animais, como se sua própria fosse, dá-lhe um campo permanentemente renovado de grandes descobertas. Crianças e

⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/736901557749194529/?lp=true>. Acesso em: 23/03/2019.



animais aproximam-se. Dir-se-ia que, por imperativo de um verdadeiro milagre, se estabelece entre eles um mútuo entendimento.

A criança revela fascínio pela descoberta, por desbravar o mundo que a permeia, como funciona. Os animais é uma potência temática para conectar diversas áreas do saber desde a área do conhecimento do mundo, expressões (musical, dramática, motora, visual), língua portuguesa, matemática e ainda a área da formação pessoal e social. O papel dos educadores é de proporcionar elementos que instiguem essas descobertas de forma espontânea e independente, apresentado diversos materiais criativos, organizando os espaços, preparando um ambiente rico para criança com espectro autista.

Para aprofundar a temática elefante, proposta anteriormente na figura (3), podemos apresentar uma atividade de escuta musical ativa com a obra *Carnaval dos Animais* do compositor Camile Saint- Saëns com música *O Elefante*, que é apenas de cunho instrumental. “Carl Orff defendia que os primeiros contatos com a música instrumental se deviam fazer cedo, devendo a sua aprendizagem elementar ser fácil e imediata” (AMADO, 1999, pp. 45/46). Nela sentimos o andar pesado, lento, do elefante carregado de toda sensação possível de vibrar no corpo e na consciência da criança com espectro autista. O “*Carnaval dos Animais*” é constituído por catorze peças musicais, tendo um carácter imitativo, descritivo ou representativo de diversos animais. “Esta obra funcionou também, na época em que foi composta, como uma sátira social a diferentes pessoas e estilos de pessoas dessa época” (GODINHO; BRITO, 2010, p.108).

O tema do elefante é executado neste exemplo⁵, por piano e contrabaixo acústico, instrumento da família das cordas de som grave, que induz um conforto devido à sensibilidade auditiva do autista como mencionada anteriormente. Esta obra apenas instrumental mostra que também é possível transmitir sensações e informações aos ouvintes sem texto. A música instrumental abre um leque de possibilidades, esta temática do Elefante da Obra *Carnaval dos Animais* é possível

⁵ Camile Saint- Saëns/ Música O Elefante. Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=f1nVDoCnsNk>



de dramatização com mímicas, combinando a expressão corporal com os animais e o ritmo da música que ouviram. Esses são apenas alguns exemplos de ideias de atividades para propiciar espaços de acontecimentos musicais com a criança com espectro autista.

A seguir apresentamos um quadro para elucidar algumas características marcantes do espectro autista, que possibilitam pensar em espaços de acontecimentos com a Educação Musical na Educação Infantil.

Quadro 1: Manifestações do Autismo

| Problemas comunicativos e linguísticos | Problemas nos relacionamentos sociais | Padrões restritos de interesse | Problemas com aprendizagem |
|--|---|--|---|
| Atraso/desvios na aquisição da fala. | Isolamento/Indiferença. | Foco e apego em detalhes. | Dificuldades com as vias tradicionais de ensino. |
| Ecolalia/fala auto regulatória. | Falhas na atenção compartilhada e reciprocidade. | Interesses restritos e pontuais. | Problemas psicomotores / desenvolvimento desnivelado. |
| Dificuldades com troca de turnos dialógicos. | Dificuldades com troca de turnos lúdicos e interpessoais. | Apego a rotinas / mesmices / objetos. | Habilidades viso espaciais. |
| Ausência de fala e de mecanismos compensatórios. | Dificuldades com o uso da teoria da mente. | Problemas com mudanças na rotina. | Busca por referências visuais. |
| Dificuldades com uso de sinais não verbais na comunicação. | Uso não funcional de regras e habilidades sociais. | Baixo uso da criatividade, apego a habilidades de memória. | Necessidade de ajuda física para complementação de tarefas. |
| Problemas pragmáticos. | Podem acontecer episódios de auto agressividade e/ou agressividade para com as pessoas. | Dificuldades com uso de objetos e brinquedos. | Desvios atencionais e nas funções executivas. |
| Problemas semânticos. | Dificuldades com a noção de perigo. | Movimentos repetitivos e estereotipados. | Atraso / desvios nas aquisições escolares. |

Fonte: Fonseca e Ciola (2016).

O quadro não pode ser utilizado como modelo, nem ser entendido como a única possibilidade sobre trabalho com crianças autistas, pois cada criança é singular, entretanto, existe um conjunto de fatores que necessitam de uma atenção diferenciada que dependerá do grau do autismo, envolvimento da família, professores, equipe gestora, o espaço da Educação Infantil frente à inclusão e à



música. Nesse sentido, a música pode ser um grande alicerce, não apenas para a criança com autismo, mas para as crianças neurotípicas também. Segundo Gonçalves (2017, p. 245):

A unidade dialética educação-música, enquanto educação do desenvolvimento da musicalidade humana, cristalizada na atividade musical educativa que pode se dar em qualquer ambiente social, na teoria histórico-cultural de Vigotski, engloba as problemáticas que estão imbuídas na arte da música: experiência musical, vivência musical, criação musical, imaginação musical, combinação musical, reprodução musical, emoção musical e sentimento estético-musical, catarse musical etc.

Existe uma coesão da música com a experiência estética, uma experiência que precisa da entrega do corpo por inteiro. Por isso, regular o espaço para todas as crianças é um fator essencial para enaltecer esses momentos com a música no plano intrapsíquico. Explorando elementos diversos e complexos mencionados por Vigotski como imaginação, por exemplo, a criança com espectro autista devido ao seu apego à memorização (Quadro 1), leva as palavras no sentido literal, por isso histórias e músicas que utilizem da metáfora tornam-se uma dificuldade. Então, a escolha do repertório musical que contenha texto precisa de uma acuidade na sua seleção.

Ecolalia é outro exemplo para o movimento de repetição (Quadro 1). Kanner, pioneiro na discussão sobre autismo, afirma que a ecolalia é “repetição de frases completas” (KANNER, 1997, p. 242). Shapiro e Lucy (1978, p. 373), por sua vez, afirmam que a ecolalia em crianças com espectro autista corresponde a “uma repetição exata uma parte do enunciado modelo”. Apesar do termo ser caracterizado para o aspecto relacionado a fala, podemos olhar com sensibilidade para a música. Pensando nessa estrutura de repetição, sugerimos a música Dança dos sete saltos (Siebensprung), música tradicional da Alemanha (DEUTSCHE GESELLSCHAFT (Seção Brasil). Tanzbeschreibung: Siebensprung. Gramado, RS, 1988). Este repertório traz uma sensação de conforto, pois sua estrutura de repetição não possui elemento surpresa que pode causar uma sobrecarga de estímulos e desestabilizar a criança com espectro autista. Abaixo, segue a sugestão de uma proposta, uma ação



musical pensando em criar espaços de apreciação musical que pense na criança com espectro autista.

A atividade consiste em uma escuta consciente e não apenas ouvir por ouvir sem nenhum aprendizado. França e Swanwick (2002, p.13) afirmam que: “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (FRANÇA; SWANWICK 2002, p. 13). Cabe ao professor a melhor maneira de propiciar a diversidade musical que temos à nossa disposição, respeitando as singularidades de cada educando.

Ação musical⁶: O primeiro objetivo é conhecer as características da música selecionada para a atividade. Dança popular: Dança dos sete saltos (Siebensprung), que se difundiu para além das fronteiras alemãs (Dos Pirineus – cordilheira entre França e Espanha – até região da Escandinávia – norte da Europa). A história da obra se relaciona ao cortejo, inauguração de igrejas, casamentos e agradecimentos pela colheita. Música associada ao movimento corporal e palmas. Para realizar a Dança dos Sete Saltos é necessário saber que ela consiste em movimentos sequenciais, realizados com o corpo e de cunho cumulativo, que se repetem no decorrer da obra. Em roda, são realizados os seguintes movimentos que se repetem numa parte específica da obra musical: na primeira parte a roda gira e são repercutidas palmas na parte rítmica da música. Após as palmas, a roda vai girar para o sentido inverso. Em seguida, em uma parte específica da obra, temos o primeiro movimento cumulativo que é colocar o joelho direito no chão. Depois, volta todo o movimento de roda, como já descrito anteriormente com as palmas e a roda girando. Repete o primeiro movimento em uma parte específica da música e como segundo movimento, vem o joelho esquerdo no chão. O processo se repete novamente lembrando de repetir o primeiro e segundo movimento já descritos. O terceiro movimento é a mão direita no chão, o quarto é a mão esquerda no chão, o quinto cotovelo direito no chão, o sexto cotovelo esquerdo no chão e o sétimo e último movimento, cabeça no chão. Faixa etária: Creches e prés (três a seis anos).

⁶ MADALOZZO, Vivian A; MADAZZOLO Tiago. Oficina: Planejamento e prática musical na educação infantil: o jogo musical, a audição ativa e o fazer musical lúdico. XVI Encontro Regional ABEM. Blumenau, 2014 (Atividade e áudio).



Sugerimos, também, utilizar nesta música, as clavas instrumento musical de fácil manuseio para marcação do pulso da música, tocar o ritmo das palmas. Além de possibilitar explorar diversas maneiras de tocar o instrumento musical com as crianças acompanhando a música. Fazendo cada movimento com as clavas na parte que sugere o movimento corporal cumulativo.

O saber da experiência faz acontecer, tombar o corpo inerte que precisa estar aberto a novas percepções mundo, um espaço para habitar (LARRROSA, 2017). Essa abertura depende de um corpo sensível que terá marcas menos ou mais intensas do exterior, muitas vezes de rupturas, essas quebras, curto-circuito que tira do estado de equilíbrio com meio, por meio da música esse corpo é jogado na descoberta da sua própria existência, encontra uma significação interna. Segundo Larrosa (2017, p.18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Para a experiência acontecer “requer um gesto de interrupção” (LARRROSA. 2017, p. 45). Cultivar as delicadezas, abrir os ouvidos para os sons do mundo, cultivar a arte do encontro, esses espaços de acontecimentos (LARRROSA, 2017). A experiência possibilita que algo nos toque, por isso a importância de proporcionar atividades musicais que pensem na criança com espectro autista.

Segundo Vigotski (2003, p. 76), “acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta”. De acordo com o autor:

Toda educação tem inevitavelmente um caráter social [...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

A experiência cria ligações pautadas na realidade sentida pela criança. Ela vibra e faz a criança pensar (LARRROSA, 2017). No caso de a criança com espectro autista perceber os estímulos à sua volta, sem que eles se tornem uma experiência



negativa na sua psique humana, para isso, regular o espaço com a plena consciência de um processo de inclusão que não seja invasivo e sim, sensível ao ser humano e as suas singularidades.

Podemos pensar que muitas vezes focamos na deficiência e não enxergamos outras possibilidades de cores e sons sendo que “a deficiência deixa de ser o foco e o que entra em questão são as formas de educar, que garantirão ao indivíduo a conquista do respeito social desde cedo” (GIVIGI, 2007, p. 36).

Nesse sentido, o desafio é que crianças com espectro autista se apropriem dos signos culturais e sociais orientando-se como possibilidade de comunicação, socialização e relação no mundo e seus aspectos culturais. Pensar na continuidade de segmentos primordiais para a constituição docente é o elo que liga uma educação que fomente caminhos que olhem uma mudança continua do ser humano, o qual é forjado em situações de experiências e na relação com o outro nesse processo.

Nóvoa (1992, p. 15) comenta que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Um dos caminhos para a inclusão é valorizar o trabalho docente, nesse sentido, possibilitando que os professores em uma dimensão coletiva tenham compreensões dos contextos histórico-culturais e organizacional que fazem parte da sua ação docente. Para Nóvoa (2004, p. 16),

[...] o formador [forme-se] a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador [forme-se] na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador [forme-se] através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Este caminho de emancipação constituindo na pluralidade da diversidade podem transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito do espaço da educação infantil como a elaboração de suas políticas educacionais. Pensar em inclusão é, também, pensar no regulador do ambiente da Educação Infantil, nesse espaço como



lugar de transformação, no qual o professor assume um papel importante e refletir sobre essas concepções e condições é o alicerce para a constituição de novos saberes e práticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilidades para uma educação mais inclusiva é um desafio constante. A experiência com a música no contexto educativo pode criar espaços para acontecimentos, movimentos que organizam a vida musical em um ambiente educativo transformador, surgindo assim, novos comportamentos na vida da criança (VIGOTSKI, 1995).

A criança com espectro autista possui dificuldade na socialização com outros pares, como apresentado no Quadro 1. Por isso, a educação musical que possibilita um coletivo de vozes se torna uma influência direta nas mudanças de comportamento de todas as crianças que participam das vivências musicais. Somos seres essencialmente sociais, a experiência é essencial para humanizar, a cultura e sua socialização são a base para um novo ser humano e a música se insere neste contexto plural da Arte.

A história e a cultura nos constituem como seres humanos que somos (VIGOTSKI, 1995). Não queremos outro enigma como “o enigma de Kaspar Hauser”⁷ que apenas depois de passado um período de tempo, começou o processo de socialização. No espaço da Educação Infantil existe um mundo de possibilidades com a música, com a Arte, cria fios de conexões entre o lá e o aqui. Esse paralelo é possível se conhecermos a situação e criar redes para regular os estímulos respeitando o tempo, e as características individuais de cada criança. Socialização é a base da mudança, experiências da transformação humana.

Ampliar o universo pessoal por meio da música possibilita contemplar na vida do ser humano um alagamento de experiências alheias e vislumbrar assim, passos significativos para a inclusão, pois na própria realidade ela vivencia sonoridades que

⁷ Filme/Sinopse: Kaspar Hauser encontra-se perdido em relação ao mundo que o permeia. Não consegue falar ou se locomover quando é finalmente encontrado nos anos 1820. Seu enigma que norteia o enredo é o fato de passar a vida toda trancado, sendo espancado e sem qualquer convívio com outros seres humanos. As pessoas que o encontram tentam civilizá-lo de diversas maneiras.



serão incorporadas e findadas em processos psíquicos mais complexos que superam a simples experimentação. Infelizmente, conforme constata Orrú (2009), a realidade da educação especial no Brasil ainda enaltece mecanismos históricos de exclusão com seu direcionamento de cunho pedagógico organicista.

No embate gerado pela atual política de inclusão, um aspecto fundamental é o de que a educação especial, em sua trajetória histórica, apresenta-nos uma concepção centrada no déficit e/ou doença no que diz respeito à pessoa com deficiência, desmerecendo a importância dos aspectos socioculturais próprios da condição humana (ORRÚ, 2009, p. 50).

O contexto da educação infantil pode oportunizar espaços e socialização, contatos sociais que oportunizam uma constituição humana mais global. Segundo Campolina e Martínez (2011, p. 45), “os professores estão tão comprometidos com o mito das escolas que, frequentemente, não se permitem pensar seriamente sobre a natureza das escolas ou sobre alternativas para elas”. O que acaba em um quadro crônico de rotinas mecânicas, que não sensibilizam a singularidade de cada criança. Podemos começar com uma ação de “perturbar o som do silêncio”, com a música temos uma maneira de comunicação que pode ser o alicerce de práticas educativas mais inclusivas. Superando dificuldades de situações de inclusão e ineficiência do sistema escolar para regular espaços com arte que transbordem em transformações e ações mais humanizadas.

O artigo apresentado foi de cunho teórico a partir de um recorte de algumas leituras e visão de mundo na tentativa de instigar possíveis reflexões da música na vida da criança com espectro autista. Não teve uma revisão exaustiva de pesquisas empíricas realizadas, procuramos de maneira breve elucidar abordagens sobre inclusão, espectro autista e música. A proposta prática foi brevemente desenvolvida como forma de ilustrar. Com isso, podemos pensar em possibilidades de pensar pesquisas futuras para discutir e investigar aspectos específicos.

As interações em sala de aula partem de uma multiplicidade de signos culturais. A música possibilita “quebrar” alguns paradigmas consolidados pela falta de diálogos e carência em repertórios ricos que podem agregar uma nova perspectiva educacional na aprendizagem de crianças com espectro autista. A



inclusão pela música pode ser o ponto de partida, mas tudo começa sempre na vontade humana, no compartilhar, para que aconteça pequenas, mas significativas mudanças no corpo de cada criança, inclusive nas invisíveis que, talvez quem sabe, daqui a algum tempo, não sejam mais.

5 REFERÊNCIAS

AMADO, M. (1999). **O Prazer de Ouvir Música – sugestões pedagógicas de audições para crianças**. Lisboa: Editorial Caminho.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

CAMPOLINA, L. O.; MARTÍNEZ, A. M. **A Escola em sua Dimensão Reprodutiva: Possibilidades e Limites de Inovação na Educação**. In: TUNES, E. (org.) *Sem Escola, Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

DUSSEL, E. **Filosofía de la Liberación**. 7. ed. México: Primero, 2001.

FALCONE, E. M. O. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-32, jun. 1999.

FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e pratica. In: Em Pauta - **Revista de Pós-Graduação em Música da UFRGS** – Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 13, dez. 2002.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH – o ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

FRÓIS, J. (coord), (2000). **Educação estética e artística**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2007.

GODINHO, J.; BRITO, M. (2010). **As artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância**. Lisboa: Ministério da Educação.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. 2017. xiii, 277 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KANNER, L. **Os distúrbios artísticos do contato afetivo**. In.: ROCHA, Paulina Schmidtbauer (Org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta. 1997.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



MANTOAN, M, T, E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Brasil: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.C. (Ed.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11 - 34.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no Cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Revista: de Didática e Psicopedagogia** |Uberlândia, MG. v.2. n. 2, 2018. p. 314-338.

PENDEZA, D. P.; SOUZA, T. M. F. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo. **Revista Pesquisa**, v.10, n.13, 2015, p. 156-170,

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **Jornal Pediatria** (Rio Janeiro). 2018; 94:342-50.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R. Refletindo sobre a educação inclusiva. In: **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 55 – 73

SHAPIRO, T; LUCY, P. Echoing in autistic children: achronometric study of semantic processing. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. v. 19, out. 1978.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

_____. Obras escogidas, V. 5. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Ed. Visor, 1997.

_____. Obras escogidas IV. **Psicologia infantil**. Madrid: Ed. VISOR, 1995.

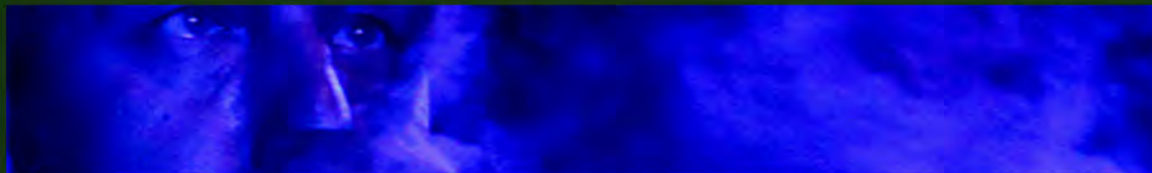
_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI (71), 23-44, jul. 2000. Tradução de A. A Puzirei.

_____. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Editora Akal, S. A., 2010.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY, L. S. **La Psicología Pedagógica** (Edição comentada). Porto Alegre: ARTMED, Editorial Progreso, 2003.

**Recebido em 08/04/2019
Aprovado em 09/12/2019**



ENTRE CORPOS E INTERDIÇÕES: DISCUTINDO SEXUALIDADES DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/ OU COGNITIVA

BETWEEN BODIES AND INTERDITIONS: DISCUSSING SEXUALITIES OF SUBJECTS WITH PHYSICAL AND / OR COGNITIVE DISABILITY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020171>

Rodrigo Lemos Soares

Universidade Federal de Pelotas
guidodanca@hotmail.com

Ariana Souza Cavalheiro

Universidade Federal do Rio Grande
coordenadora.arianacavalheiro@gmail.com

RESUMO

As sexualidades, em específico, as de pessoas com as ditas deficiência física e/ ou cognitiva é o centro deste texto. Isso, porque, compreendemos que a sexualidade, como mais uma produção sócio-histórica-cultural, precisa ser debatida reiteradas vezes, nos diferentes campos educacionais. O presente artigo, por sua vez, se destina a discutir sobre noções de sexualidade narradas por sujeitos responsáveis por pessoas com deficiência física e/ ou cognitiva. Nosso aporte metodológico é o campo dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista e as ferramentas para produção de dados foram um grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os materiais produzidos foram debatidos, a partir da técnica denominada Análise de Conteúdo. Segundo as análises dos materiais percebemos que a sexualidade dos sujeitos com deficiência física e/ ou cognitiva, para além de silenciada é invisibilizada e quando discutida aparece de forma infantilizada sempre vigiada, seja por professores(as) e responsáveis, na tentativa de reprimir as manifestações de desejos que os sujeitos venham a apresentar, principalmente nos ambientes coletivos.

Palavras-chave: Corpos; Sexualidades; Sujeitos com deficiência; Relações sociais; Narrativas.

ABSTRACT

Specifically, sexualities of people with such physical and / or cognitive impairment is the focus of this text. This, because, we understand that sexuality, as a socio-historical-cultural production, needs to be debated repeatedly in the different educational fields. This article, in turn, is intended to discuss notions of sexuality narrated by subjects responsible for people with physical and / or cognitive disabilities. Our methodological contribution is the field of Cultural Studies, in its poststructuralist aspect and the tools for data production were a focus group and semi-structured interviews. The materials produced were debated, using the technique called Content Analysis. According to the analysis of the materials, we perceive that the sexuality of the subjects with physical and / or cognitive deficiency, besides being silenced, is invisibilized and when discussed appears infantilized form always watched, either by teachers and responsible ones, in the attempt to repress manifestations of desires that the subjects will present, mainly in the collective environments.

Keywords: Bodies; Sexualities; Subjects with disabilities; Social relationships; Narratives.



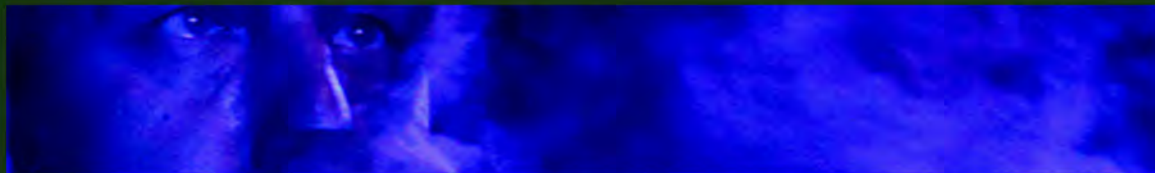
1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de discutir sobre as sexualidades de sujeitos com diferentes necessidades físicas e/ ou cognitivas, de modo a serem atendidos por um local de ensino voltado para este público. Especificamente, trataremos das formas e modos, como as(os) responsáveis por estas pessoas narram os corpos e sexualidades destes sujeitos, considerando as formas de ver e viver o mundo das sexualidades, a partir das interações sociais. O nosso estudo abrange sujeitos com diferentes especificidades, dentre elas as cognitivas, mentais e/ou físicas. Iniciaremos com a problemática sobre o conceito de sexualidade, expomos a metodologia e apresentamos as categorias de análise do que foi concebido com relação às narrativas dos sujeitos em um grupo focal.

Percebemos que a sexualidade assume um papel social para além das concepções Bio-reprodutivas. Compreendemos, então que se trata um constructo social, onde nós sujeitos sofremos constantes atravessamentos sobre suas sucessivas manifestações, cada vez menos veladas se comparadas com algumas concepções de Séculos passados. Isso sem negligenciarmos o fato de que a sexualidade é construída por toda a nossa vida, ela não cessa de ser produzida e modificada (LOURO, 2007). Para tanto, entendemos a sexualidade a partir do referencial Foucaultiano, no qual, a sexualidade é um dispositivo¹. Segundo Michel Foucault (1988),

[...] não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde estranho por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população (FOUCAULT, 1988, p.67).

¹ Segundo o Vocabulário de Michel Foucault: 1) O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferece-lhe um campo novo de racionalidade (CASTRO, 2009. p, 124).



Entendemos a partir de Foucault que suas produções não se prenderam ao registro das manifestações sexuais através das épocas e civilizações, mas que produz uma história de como a nossa sociedade por muito tempo conectou o sexo a noção de verdade através de análises de mecanismos de poder. A sexualidade é uma elaboração social que opera dentro dos campos do poder, e não simplesmente dentro dos estímulos biológicos que encontram ou não uma liberação direta (GUIDDENS, 1993). Desse modo, ela é passível de ser reorganizada, reinventada, voltando-se a uma pluralidade de possibilidades potencializando as vertentes de verdade sobre os corpos (LOURO, 2007).

Neste viés, apresentamos o sexo como um mecanismo de desejo (BUTLER, 2000) entre os sujeitos com deficiência, sejam elas mentais e/ ou físicas, por entender que estas são necessidades fisiológicas inerentes a todas(os) as(os) humanas(os). Nossa intenção é então discutir ao longo da escrita sobre sexualidade, abordando as possibilidades e as considerações de pensarmos sobre sujeitos com deficiência expondo através de narrativas de seus responsáveis, interdições impostas aos corpos destes(as), que são mantidos sob a guarda e vigilância de diferentes sujeitos e atores sociais, dos locais onde circulam. Isso porque, compreendemos que estes sujeitos, como todo ser humano, primeiro vivência os papéis de gênero e sexualidade, para depois, propriamente, experimentar o sexo (BUTLER, 2000).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS...

Para produzir essa pesquisa nos apoiamos nos Estudos Culturais (EC), que, segundo Escosteguy (2006) é o “[...] movimento mais recente onde autores contemporâneos almejam uma conexão mais forte entre estudos culturais – centrados mais numa análise teórica e de crítica cultural – e intervenção política” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 04). Essa perspectiva teórica vem mostrando que há uma gama de culturas e essas precisam ser investigadas, considerando fundamentalmente as suas particularidades. Os EC estão comprometidos com análises relacionadas às artes, às crenças, aos discursos contidos nos diferentes tipos de linguagem que perpassam a sociedade, privilegiando aquelas



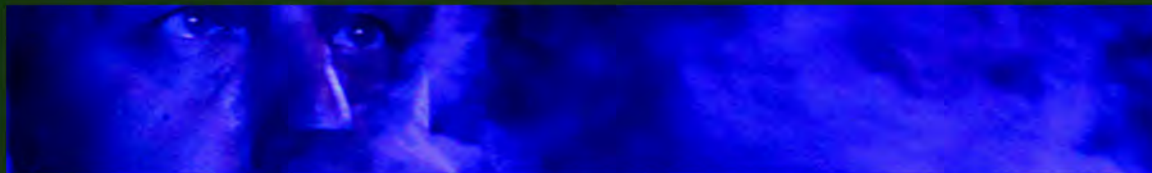
manifestações culturais que vão de encontro com as concepções tradicionais da cultura. Para Stuart Hall (1996), “[...] os EC se constituíram como um projeto político de oposição, e suas movimentações sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis” (HALL, 1996, p. 263).

Além disso, os Estudos Culturais permitem pensar na relação entre poder e cultura. De acordo com Giroux (2005), essa perspectiva teórica abarca “[...] uma grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado”. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva (GIROUX, 2005, p.90). Ainda, Carvalho (2012) afirma que:

[...] os EC não possuem uma metodologia própria, mas sim uma grande flexibilidade na absorção de outras metodologias em princípio, a flexibilidade parece ser uma aliada na construção da metodologia, mas rapidamente ela se transforma em um problema a ser resolvido. O fato de possibilitar o uso de metodologia variada (e até mesmo a combinação de diferentes opções metodológicas) pode transformar a pesquisa em um Frankstein mal acabado (CARVALHO, 2012, p.3).

Marcamos um grupo focal na Universidade Federal do Rio Grande, no prédio 2, no dia, 13/03/2018 às 14 horas, horário que ficou melhor aos participantes. A partir das discussões relacionadas à sexualidade delineamos as questões que pareciam mais pertinentes à pesquisa, deixando para reiterá-las no Grupo Focal, do trabalho, pois entendemos que só vivenciando aquele contexto teríamos alguma base para preparar os questionamentos e analisar as narrativas dos entrevistados.

A ferramenta que utilizamos para a produção das narrativas para esse trabalho foi o Grupo Focal, bastante usado em pesquisas qualitativas que preveem a obtenção das informações, a partir de discussões em grupo, nas quais os indivíduos podem expressar “[...] suas percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologia, permitindo compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais” (GATTI, 2005, p.11), através da interação entre os sujeitos. Optamos por esta técnica devido a gama de possibilidades que ela confere, seguindo por uma ideia de possíveis múltiplos olhares sobre a mesma temática, bem como a entender os fatores que definem as



opções, os porquês de determinados posicionamentos. O Grupo Focal pode possibilitar que as experiências cotidianas e o contexto em que os sujeitos estão inseridos sejam dados relevantes, compartilhando do que afirma Moraes (1999). Dessa maneira, o Grupo Focal permitiu-nos perceber, através das conversas, qual/quais a(s) concepção(ões) e sentimentos do grupo, em questão, pais e mães, responsáveis legais por sujeitos com deficiências.

Além disso, o Grupo Focal é indicado para pesquisas sociais e humanas, pois, conforme Gatti (2005) possibilita diversos pontos de vista sobre o mesmo tema, através da interação, criada entre as participantes, aspecto primordial para obtenção das informações, permitindo a captação de significados que talvez não aparecessem em outros meios, priorizando, dessa forma, as experiências pessoais que surgem durante as discussões em grupo. Por isso, esse instrumento possibilitou a esta investigação uma produção de informações qualitativas de maneira rápida, com baixo custo e de extrema relevância para este trabalho. Entendemos que quanto mais próximos dos sujeitos maiores foram os espaços que conseguimos para que as narrativas ocorressem e, assim, formamos mais laços, que foram importantes à pesquisa seguindo as orientações de Moraes (1999), ao afirmar que “[...] para entender os significados de um texto é preciso levar o contexto em consideração” (MORAES, 1999, p. 04).

Em relação à análise das narrativas, optamos por trabalhar com o procedimento denominado Análise de Conteúdo (AC), a partir de Moraes (1999), quando define esta como “[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 19). Este autor, ainda, salienta que a utilização dessa técnica, “[...] conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p.19).

No entanto, quando se utiliza a análise de conteúdo, uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa. Temos inúmeras formas de definir possíveis objetivos de pesquisas realizadas, utilizando análise de conteúdo. Entretanto, o autor recomenda

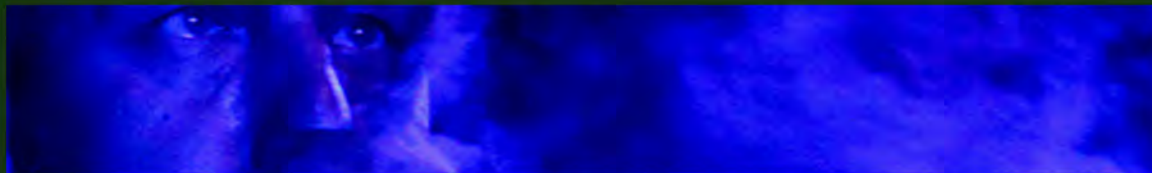


que a definição considere seis conjuntos investigativos, que levam em conta os aspectos intrínsecos desta análise, do contexto a que as pesquisas se referem e das inferências pretendidas. Esta classificação se baseia numa definição original de Laswell (MORAES, 1999), quando este orienta que o processo investigativo parta de seis questões: 1) *Quem fala?* 2) *Para dizer o que?* 3) *A quem?* 4) *De que modo?* 5) *Com que finalidade?* 6) *Com que resultados?* Moraes (1999) afirma que, utilizando esta definição, podemos categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com a orientação que toma em relação a estas seis questões. Direcionando-nos às leituras das narrativas, ressaltamos esse autor ao escrever que, de certo modo, “[...] a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra” (MORAES, 1999, p. 03). Quanto à busca de material, fontes, utilização e manuseio desta técnica Moraes (1999), afirma que:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p.03).

Salientamos que a categorização, descrição e interpretação são etapas essenciais desta metodologia de análise. Segundo este mesmo autor, o processo de análise das narrativas divide-se em cinco fases: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação. Dessa forma, a partir do recolhimento material, trabalhamos com “[...] um conjunto de técnicas de análise que, através de uma descrição sistemática, qualitativa, possibilita níveis de compreensão mais profundos sobre o assunto que se pretende investigar” (MORAES, 1999, p. 02).

Os sujeitos, que possibilitaram a realização desta investigação, são todos(as) pais e mães de sujeitos com algum tipo de deficiência e do município do Rio Grande (RS). Para esta pesquisa foram entrevistados(as) quatro mães e dois pais, os(as)



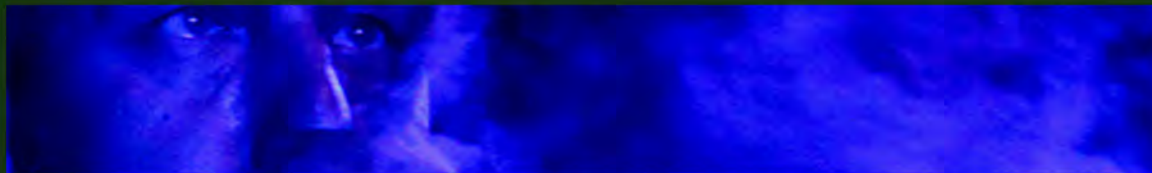
quais se mostraram solícitos(as) a pesquisa no decorrer das visitas de observação e um ambiente comum a todos(as) no qual responderam mais abertamente sobre suas manifestações corporais, intuito do trabalho. As questões do Grupo Focal foram preparadas e ficaram divididas em três subgrupos: 1º) Eixo Pessoal, no qual nos interessou a trajetória escolar e a vida dos(as) depoentes; 2º) Eixo Social, composto por questões voltadas às visões que tinham dos sujeitos e de si, estruturação dos sujeitos, identidades e 3º) Eixo Específico, momento central do trabalho, em que investigamos acerca das sexualidades dos(as) filhos(as) deles(as).

A partir dessas contextualizações e da temática de estudo, justificamos as escolhas pelos EC e AC, pois os mesmos permitiram pensar nas relações entre poder e cultura. Assim, partindo dessa conceituação entendemos que os EC, de certa forma contemplariam nossa pesquisa, por estarmos focados em uma temática que exige antes da coleta de dados um aprofundamento teórico e cultural dos signos que a interpelam. Nossos dados foram produzidos pelas observações, entrevistas semiestruturadas e um grupo focal que foi constituído após as observações seguido de um convite e da apresentação do termo de consentimento livre e explicado contendo as condições de participação e exclusão, bem como exemplificando que somente os dados seriam utilizados sem que os sujeitos fossem expostos e que os mesmos poderiam se retirar a qualquer momento.

3 SEXUALIDADES... UM PLURAL DE DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

Um tabu que permeia a sociedade, ainda hoje, é falar sobre a Sexualidade Humana (LOURO, 2007). Somos frutos de muitas manifestações culturais um tanto quanto, arraigadas as normas e crenças de comportamentos cristianizados, heterossexuais normativos, que lhes embasam, principalmente no ocidente. No entanto, este ato faz com que a sexualidade esteja remetida diretamente aos órgãos sexuais e ao próprio ato sexual, não podendo ser muito comentada, pois é “*feio, inadequado e vergonhoso*”, segundo alguns sujeitos de pesquisa. Segundo Giddens (1993):

Hoje em dia a “sexualidade” tem sido descoberta, revelada e propícia ao desenvolvimento de estilos de vida bastante variados. É algo que



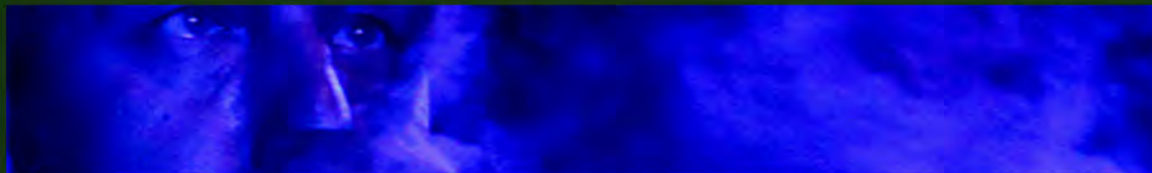
cada um de nós tem, ou cultiva, não mais a uma condição natural que o indivíduo aceita como um estado de coisa pré-estabelecido. De algum modo, que tem de ser investigado, a sexualidade funciona como um aspecto maleável do *eu*, um ponto de conexão primário entre o corpo, a autoidentidade, e as normas sociais (GIDDENS, 1993, p.25).

Entretanto, o crescente número de estudos e discussões que ampliam esse tema embasam-nos e é nessa perspectiva que nos encontramos: no questionamento das normas. Na intenção de abranger e/ou transformar a visões acima citadas buscamos nas bases (instituição formal de ensino e instituição família) as razões que determinaram e ainda determinam os lugares da sexualidade dos sujeitos que orientam este estudo. No dia marcado para uma das conversas com uma especialista² em educação especial, ao esperar a chegada da mesma, escutamos alguns relatos de mães, de modo informal, quando o assunto transcorria sobre sexualidade³. Entre os(as) responsáveis os relatos foram os mesmos, *o (a) fulano (a) ta namorando? Poderíamos marcar para que eles se aproximem? Tu levas ele lá em casa e nós os deixamos a vontade para se conhecerem mais*. Nesse momento, inferimos a intervenção da família, que segundo Sigolo (1994), demarca as mães como agentes de superproteção, fator que é sempre impeditivo de um desenvolvimento melhor de seu filho.

A questão do impedir está vinculada a problematização do campo das proibições e vigilância, que são um rígido sistema de controle dos prazeres desses indivíduos, que por vezes burlam e determinam os tipos de relações que os mesmos devem ter, e que por assim sancionar acaba estimulando a formação dos discursos sobre, despertando a curiosidade e por consequência a necessidade de provar, nesse sentido, utilizamos enquanto noção de vigiar as contribuições de Michel Foucault (2004), quando o autor expressa que a vigilância,

² A proposta inicial era realizar um trabalho de pesquisa para um componente curricular da Pós-graduação. Tendo isso em vista, fomos até uma escola conversar com uma professora que possui especialização em Educação Especial, para que ela nos auxiliasse com a temática e, principalmente, como acessarmos os sujeitos do posterior estudo.

³ O assunto da conversa não era tratado como sexualidade, para as mães (em uma tentativa de negar a existência da mesma, de certo, um encabulamento de falar sobre o assunto na frente de estranhos), mas sim, foi denominado de encontrinho.

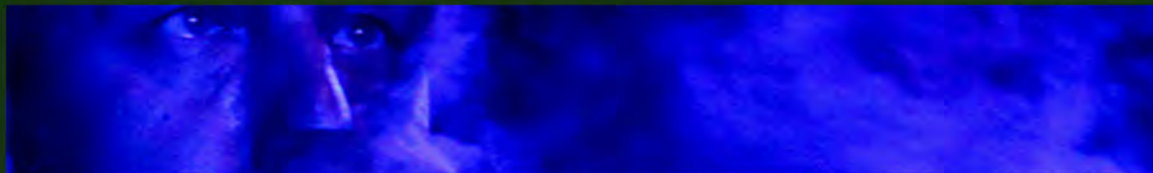


[...] permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Ainda, para este autor, a vigilância hierárquica se realiza por dois caminhos distintos e a partir da explicitação do olhar sobre aqueles(as) que são observados(as) e “[...] das pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos” (FOUCAULT, 2004, p. 144). Foucault também localiza a primeira forma de controle na disposição física das tendas em um acampamento militar ou nos quartos e mesas de refeições das escolas. Destacamos que esses saberes foram acionados, a medida em que, fomos tendo mais contato com os(as) depoentes e seus/ suas filhos(as). A vigilâncias ocorriam de muitos modos, inclusive de pais e mães sobre filhos(as) que não são os(as) seus/ suas.

A vigilância, em todas as estruturas institucionais, seja de forma explícita ou implícita, viabiliza a disseminação do poder disciplinar, o que Foucault denomina de microfísica do poder (FOUCAULT, 2004a). Isso, independente de qual seja o estabelecimento de formas e de relações de poder, elas permeiam todos(as) e, estão entre todos(as), não numa ótica dualista, mas sim permeando todo o tecido social, todas as formas de relacionamento entre os seres humanos. Para Foucault “[...] o poder, em si, não é bom ou ruim, em realidade o poder produz; ele produz realidade” (FOUCAULT, 2004b, p. 161). Em síntese ele é produtivo.

É nesse caminho que, em alguns momentos, a escola desenvolve – mantém – e se utiliza de noções descompassadas de sexualidade, acerca do que sabem seus educandos e os conteúdos que se utilizam para referir as sexualidades destes, a negação, por vezes, parece ser o melhor caminho para silenciar as necessidades fisiológicas dos sujeitos, nesse momento as ocorrências também podem ser vistas com pessoas ditas “normais”, que frequentam uma instituição regular de ensino. Ocorrências essas que, por vezes, coíbem e ademais a isso, podem deturpar as reais necessidades fisiológico-sexuais dos deficientes, bem como determiná-las sem



prévio questionamento acerca do que é prazer, quando se pensa na vida sexual dos sujeitos apresentam deficiências. A partir disso relacionamos algumas falas dos(as) responsáveis ao serem questionados(as) sobre como seus/ suas filhos(as) exibem suas sexualidades seja em casa e/ ou nas escolas que frequentam. Segundo eles(as):

“- Meu filho não pensa sobre essas coisas! Ele deve escutar em algum lugar, na tv principalmente, mas ele não pensa nas coisas de sexo. Eu acho neh!” (MÃE A).

“- O meu fala em ser pai, mas sempre tento evitar que ele saiba como são feitos os bebês, porque isso pode gerar outras curiosidades nele!” (MÃE C).

“- Minha filha diz que é mãe das bonecas, mas já vi ela buscando na internet coisas de sexo, tipo como se faz filhos!” (PAI B).

“- Meu filho no começo perguntou porque a coisa (o pênis) ficava assim em pé? Logo respondi que isso acontecia as vezes, mas era só ele ficar quietinho que já iria passar, hoje com 15 anos ele sabe, aprendeu com os colegas que fica assim quando ta com tesão e foi mais difícil pra eu explicar!” (MÃE B).

“- Minha filha é muito curiosa, sempre perguntou porque nossos corpos são, principalmente no banho. Também quer saber quando ficará com o mesmo corpo que nós para ter o bebê dela!” (PAI A).

“-Tenho medo de ter esses assuntos com ela, porque ela vai perguntar mais coisas e alimentar o desejo dela, mas ela mexe no seu corpo, já vi ela desfilando na escola se sentindo muito sensual, como ela diz quando pergunto porque estava desfilando daquele jeito.” (MÃE D)

Dessa forma, na contramão dos ideais angelicais atribuídos às pessoas com deficiência, com a visão social de corpo sexual e atividade sexual ao declarar a importância dessas relações para o desenvolvimento global dos sujeitos, bem como um provável avanço no que tende ao convívio social, ultrapassando os limites estabelecidos por alguns estudiosos que tendem a firmar a sexualidade desse público como exibicionismo que o trabalho vem para conferir outra visão acerca das sexualidades dos sujeitos deficientes. Nos relatos, percebemos algumas tentativas de negação dos saberes sobre corpo, sexo e sexualidade. As ocorrências vão desde fugas do assunto, até mesmo, escapes de explicações simples, como por exemplo, sobre a estrutura dos nossos corpos.

Uma tentativa de transpor as barreiras sociais, demarcadas pelo processo histórico de formação cultural, para amenizar as diferenciações e aculturações sobre a sexualidade e o humano. Segundo Giami (2004), “[...] os educadores falam sobre



as relações entre os sexos, as relações sexuais genitais, a masturbação, a homossexualidade masculina e o mongolismo” (GIAMI, 2004, p. 17), as condutas verbais como substitutivas das condutas sexuais e sua oposição às representações dos pais sobre o assunto, que traduzem como de negação da sexualidade desses sujeitos. Nesse momento questionamos quais seriam as principais questões que incomodavam seus pensamentos acerca das sexualidades dos filhos?

“- O que me preocupa é que ele seja abusado!” (MÃE A).

“- Fico com receio de que ela tenha algum tipo de ataque por conta dos remédios!” (PAI A).

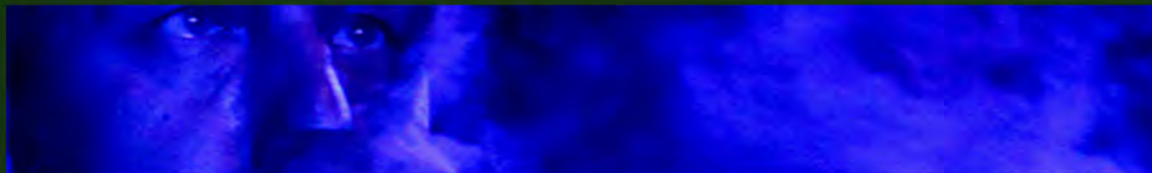
“- Creio que minha maior preocupação seja o fato de isso nunca ter ocorrido nos meus pensamentos, tenho que protegê-lo, mas também imagino que ele precise ter relações com outras meninas e ele me cobra porque se fala nisso na escola entre eles!” (MÃE B).

“- Sei que ela precisa disso (sexo), até já me falou que aprendeu com os colegas sobre como é mas acho que ela não saberá fazer, se proteger. E se ela engravidar? (MÃE D).

“- Já ví homens olhando pra ela, porque ela mosaico, tem só um pouco da doença e isso me incomoda muito, hoje em dia ninguém respeita ninguém quando o assunto é essas coisas de sexo. Mas professor, ela já perguntou quando ela vai transar!” (PAI B).

“- Ele vê nas novelas e pergunta, conversa na escola e me conta, quer saber porque eles estão deitados na cama, eu fico muito preocupada, porque ele mostra muito interesse nisso (sexo), mas tenho medo de deixa ele se envolver com meninas, só se for como ele, acho que assim fico mais tranquila!” (MÃE C).

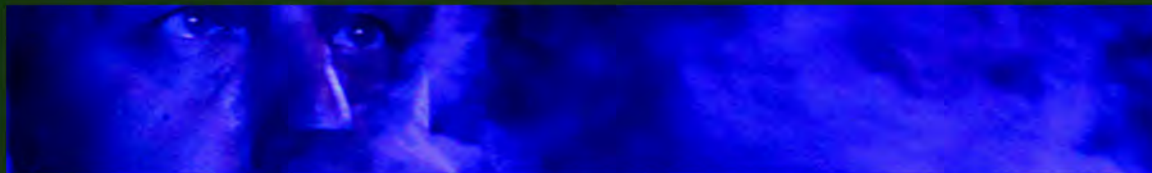
A partir dos estudos realizados entendemos que a sexualidade está presente nas práticas escolares (LOURO, 2007). Ela permeia as vivências das crianças e adolescentes e, mesmo que, de maneira implícita, está presente nas relações que eles estabelecem entre si. Partindo do entendimento de que a sexualidade compreende também as questões de gênero (BUTLER, 2000), ressaltamos que até mesmo nas práticas consideradas simples, como por exemplo, separar as filas entre meninos e meninas, assumir determinados discursos sobre o que é atribuído ao sexo feminino ou masculino, sobre o que é ser homem ou ser mulher, os(as) professores(as) estão trabalhando sexualidade na escola. Porém, muitos profissionais da educação não entendem dessa forma, além de não entenderem a sexualidade como um conceito amplo, que aborda diferentes questões, também acreditam que esse assunto deve ser trabalhado de maneira sistematizada.



Operamos sobre duas possibilidades a noção de sexualidade. A primeira refere-se à orientação sexual, que segundo Suplicy (1999) é um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir discussão sobre emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos. À orientação sexual pode propiciar uma visão ampliada e diversificada acerca da sexualidade. A segunda foi à educação sexual, que para Suplicy (1999) começa na família, pois ela constitui o primeiro grupo social no qual o indivíduo toma contato com o mundo. O contato cotidiano da criança com os pais, o processo de socialização que se segue, a influência da mídia e dos grupos sociais – faz parte da educação sexual. É um processo de vida, que permite ao indivíduo se modificar, e só termina com a morte, dialogando com o que expressa Foucault (1988).

Entendemos que ambas as possibilidades estão imbricados nas instituições de ensino. A educação sexual se dá na medida em que a sexualidade está presente em todas as práticas escolares, visto que, para que isso ocorra, os professores devem refletir sobre as atividades desenvolvidas e problematizá-las com os alunos. Mas, consideramos que ao emergir assuntos mais direcionados, questões que precisam ser abordadas com mais ênfase, cabe ao professor buscar estratégias e materiais para subsidiar um trabalho que precisará ser pensado e preparado para determinado grupo, dessa forma existe também a orientação sexual. Entretanto, queremos evidenciar que não entendemos a orientação sexual como uma disciplina a ser trabalhada isolada das demais e discutir assuntos que não tenham emergido do interesse ou necessidades da comunidade escolar atendida.

Para trabalhar a sexualidade na escola, necessitamos procurar diversos recursos, dentre eles ressaltamos o trabalho com artefatos culturais, entendidos como, peças publicitárias, músicas, videoclipes, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos, entre outras, que são resultados de processos de construção cultural. Tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais, por isso é importante trabalhá-los na escola, visando desmistificar os ensinamentos contidos nos currículos. Para Camargo (1999):



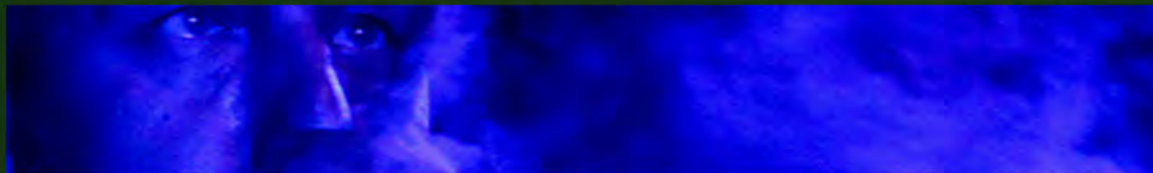
A escola é uma das instituições encarregadas de transmitir cultura e formas de comportamento aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos. Atualmente, esfacelada por uma série de motivos, a escola contém espaços de resistência, em que a criatividade e a sensibilidade representam possibilidades de problematização de seu papel (CAMARGO, 1999, p. 43).

É possível utilizar também outros recursos pedagógicos desenvolvidos para trabalhar a educação sexual, esses materiais são lúdicos, criativos e desportivos como, por exemplo, os jogos, a música, o esporte, a pintura, modelagem, que deverão estar de acordo com a idade e ao nível de compreensão dos alunos. Esses materiais são elementos integradores e interativos para trabalhar corpo, crescimento, diferenças sexuais, rivalidades, atrações, entre outros.

Conforme Maia & Ribeiro (2009) existem algumas questões que precisam serem consideradas pelos professores, como, respeitar a idade dos alunos, as condições de compreensão e nível de desenvolvimento mental, cognitivo e social. Ouvir as necessidades deles, o que querem saber, o que pensam sobre a sua sexualidade, respeitar as diferenças de valores familiares, étnicos e culturais. É preciso também usar uma linguagem acessível e não excessivamente técnica, porém, usar palavras corretas, sem eufemismos e infantilizações (associar as palavras “usuais” com os nomes corretos).

4 SEXUALIDADES EM JOGO...

Se atualmente as discussões sobre sexualidade com pessoas ditas normais é vista com certos pudores, falar desse assunto em relação aos com deficiência mental e motora é algo bem mais difícil, pois as barreiras aumentam. A percepção social é distorcida e eles são vistos pela sociedade como seres assexuados, incompletos, sem desejos ou às vezes como hiper-sexuadas(os), selvagens que não conseguem se controlar. Essa compreensão se deve a falta de estudos existentes e de informações acerca da sexualidade, que inclusive ajudariam a percebê-la a partir de uma compreensão mais abrangente. Sobre esses “impulsos” os pais apontam que:



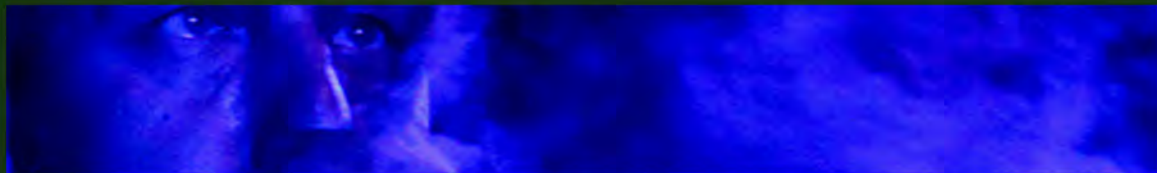
“- Desde que começamos os tratamentos com ele, o médico sempre nos ensinou a conversar com ele sobre o assunto, para que nada fosse tabu, principalmente entre nós e nós tentamos, mas é complicado, acaba que só respondemos o que ele pergunta!” (MÃE C).

“- Já percebi que ela fica muito tempo sentada na guarda do sofá e acho que já vi até cara de prazer, é complicado assumir isso, mas deve ser natural, néh professor? Ela não é doente por isso? Creio que todos nós temos momentos e locais de descobertas, mas ela não fica se expondo, nem agarrando ninguém!” (PAI B).

Muito dos conceitos, acima citados se devem à concepção estereotipada feita em relação a capacidades consideradas limitadas fisicamente, psicologicamente e socialmente dos portadores de deficiência. Contudo, esses fatores podem ser sim barreiras para o desenvolvimento sexual em termos de relacionamentos mais íntimos com o outro, como fala Gale (1989). Segundo o autor o que pode dificultar o processo são barreiras de locomoção, verbais, de isolamento, depressão, falta de convívio, discriminação, entre outros. Isso significa que mesmo diante dessas dificuldades, esses sujeitos não estão impedidos de vivenciarem e de desenvolverem suas sexualidades. São apenas empecilhos que podem ser superados e que, excluindo-se os físicos, na maioria das vezes foram se constituindo pelo convívio social e as visões que seus familiares e comunidade constroem acerca dele.

Mais próximo das pessoas com deficiência, estão os familiares, que em geral carregam percepções que se encontram no grupo social no qual se inserem. Os pais, principalmente, veem seus filhos de forma infantilizada e dificilmente permitem que se relacionem de maneira amorosa com outras pessoas. Acabam isolando seus filhos por conta da superproteção, o que pode fazê-los ficarem tímidos e com sua sexualidade repreendida (GLAT, 1993). Relacionando os dois autores, as concepções familiares podem se tornar uma forma de impedimento do direito ao relacionamento com o outro e de conhecê-lo intimamente. Há um conjunto de fatores que vai sendo somado e que caracteriza cada ser na sua maneira de viver e de se relacionar consigo mesmo e com os outros. Além disso, Glat (1993) ajuda a desmistificar a visão de que são selvagens e que não possuem censuras.

Levando em consideração que a maioria dos sujeitos com deficiência não possui grande privacidade com relação à sua família e que esta não auxilia nas



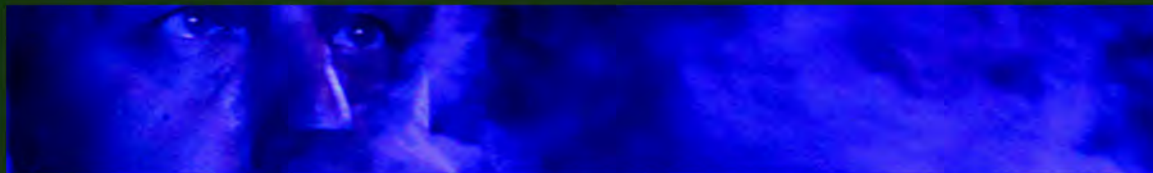
questões relacionadas ao descobrimento do próprio ser, a busca pela identidade sexual fica prejudicada e não se acaba conhecendo bem seu próprio corpo. Quando essa descoberta já foi feita e ocorre repressão contra comportamentos como “[...] masturbar-se, rir maliciosamente, dançar, agarrar, abraçar e beijar” (GLAT, 1993, p. 16) pode gerar regressão de aptidões já adquiridas, sofrimento, isolamento, agressão, etc.

A repressão não é o caminho para viver a sexualidade. Mesmo quando um sujeito com deficiência está com sua energia sexual muito elevada e não tem como liberá-la ou relacionar-se com alguém no momento. Torna-se necessário permitir e incluir em sua rotina outras atividades, como esportes, novos lugares, jogos, leituras, a fim de liberar sua energia acumulada por outros meios.

Quando se pensa no binômio deficiência-sexualidade, parece que se tenta resolver um problema que essa relação traria consigo. Por outro lado, quando se pensa sobre essa mesma questão com pessoas ditas normais, não se encontram grandes problemas, embora existam, pois o que se vê são comportamentos “naturais”/ fisiológicos dos seres humanos e que nos constituem nas relações com os demais. Em vez disso, se considera que as atitudes dos sujeitos com deficiência são inadequadas, não possibilitando a compreensão que estas se desenvolvem e maturam sua sexualidade (puberdade, maturação, prazer) como todas as outras pessoas. Pessoas Síndrome de Down sofrem muito desses mitos: suas necessidades, seus desejos e suas capacidades sexuais não são conhecidos, atendidos ou respeitados. Sobre o tópico, o PAI A, afirma que:

“- A fulana vai para as festa da família e as pessoas ficam falando que ela é linda e sem maldades quanto a ser sensual na hora das danças, mas acho que a minha razão de pai, percebe no final de tudo, que em muitos momentos ela tem noção de que está sendo sensual, de alguma maneira!”

Da mesma forma, “[...] os indivíduos portadores de TID (transtornos invasivos do desenvolvimento) apresentam um desenvolvimento biológico normal da sexualidade” (ALMEIDA, 2008, p. 13). Todavia, seu desenvolvimento psicológico sofre algumas alterações e precisam satisfazer seus impulsos imediatamente, apresentar impulsos sexuais agressivos e rudimentares, com ou nenhuma



autocrítica, distorcendo a realidade ou não conseguindo fantasiar, etc. Haracopos e pederson, (*apud* ALMEIDA, 2008). Questionamos sobre as formas que se manifestavam quando muito necessitados, e a MÃE D fala que:

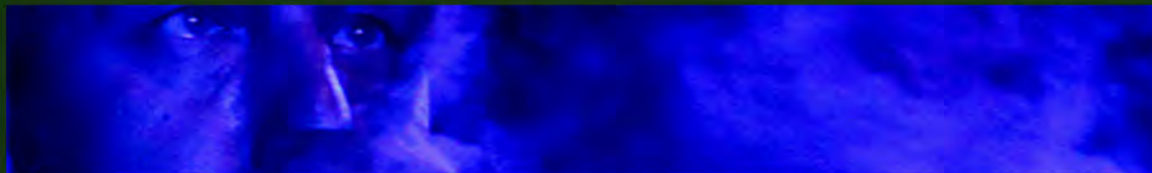
“- Tento estar atenta a tudo, mas tem vezes que não dá e quando vejo alguém me chama, porque ela está com a mão lá em baixo (na vagina) e dando risadas altas, masturbando-se em lugares públicos, acontece, por mais que ensinemos eles nos escapam, às vezes!”

É importante ressaltar que os pesquisadores colocam que nem todos esses comportamentos ocorrem, e que pode haver outros comportamentos e que ainda que seja possível existir pessoas que não apresentam nenhuma alteração mais acentuada. Tudo vai depender do grau do autismo e do meio onde a criança/ o adolescente está inserido.

É outra a situação das pessoas com deficiência física. Enquanto que a visão sobre os mentais é repreensiva, como se eles fossem selvagens, ou precisassem ser infantilizados, com os físicos o que ocorre é preconceito social e a existência de barreiras corporais que as experiências dão conta de superar. Além disso, em geral, deve se levar em conta os sentimentos que os sujeitos vão criando acerca de si mesmos, decorrentes de uma baixa autoestima em virtude das concepções perante as suas limitações físicas que distorcidamente são também atribuídas à sua sexualidade. Sobre o assunto a MÃE B, narrou ao grupo que:

“- Ele sempre sonhou em ser pai e nunca deixei esse sonho morrer nele, porque tenho certeza de que mais dia ou menos dia encontrarão um jeito de auxilia-los nessa questão, já tentei reunir outros pais para falarmos disso, mas todos rejeitam, porque dizem que nesses casos não terão cura a esse ponto (deles poderem ter filhos)!”

Percebemos na narrativa da MÃE B uma esperança de que em algum momento existirá meios que possibilitem a realização do sonho de seu filho. A visão estereotipada que a sociedade conceitua sobre os sujeitos com paraplegias em relação à sexualidade se dá pela delimitação das compreensões sobre ela. Não se trata somente do ato sexual em si, mas conjunto de comportamentos que proporciona prazer ao indivíduo, pois a sexualidade é um constituinte do ser humano, sofrendo influências socioculturais, psicológicas e genéticas. O sentimento



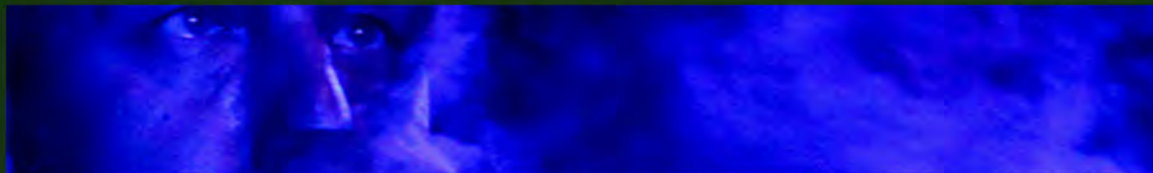
de incapacidade é mais evidente nos homens por se sentirem incapazes de tomarem iniciativas, terem força, serem produtivos, transmitir segurança e serem indivíduos potentes⁴, isto estando relacionado às concepções socialmente construídas.

A maioria dos homens com lesão medular consegue ter uma vida sexual ativa podendo chegar ao orgasmo e terem filhos, dependendo da gravidade da lesão: se a parte lesionada ocorrer nas áreas conhecidas como sagradas (S2, S3 e S4)⁵, a possibilidade de um homem ter uma ereção é eliminada, - quanto mais alto na coluna for o nível de lesão, mais normal será o seu desempenho sexual. As mulheres também sofrem alterações menos perceptíveis. Conseguem chegar ao orgasmo, manter relação sexual com coito e podem ter filhos. Isto depende também da gravidade da lesão ou doença ao nível neurológico. As modificações que podem ocorrer no ato sexual são a diminuição ou ausência de lubrificação vaginal e do clitóris; desregulamento ou ausência de menstruação; devido à ausência de sensibilidade, a determinação da hora do parto fica prejudicada e infecção urinária pode ocorrer com frequência (GLAT, 1992). Nos homens a contagem de espermatozoides pode ser baixa ou nula. Hoje em dia existem tratamentos que buscam diminuir as sequelas sexuais em pessoas com lesão medular.

No caso dos sujeitos com espinha bífida, por ser uma doença congênita e que está intimamente ligada à região do desenvolvimento sexual, os adolescentes têm dificuldade de descobrirem e questionarem a sua sexualidade, pois o desenvolvimento da sua sexualidade é entendido pela sociedade e pela sua família como grotesco e com perversidade, que causa repulsa por acharem que é altamente contagioso. A família nesse contexto é vista como o grande repressor do descobrimento da sexualidade do adolescente por permeá-los de sentimentos de dificuldades e insegurança e de rejeição do próximo. As alterações fisio-biológicas das pessoas com espinha bífida ocorrem na sua maioria nos homens devido às limitações de ereção e ejaculação, a falta ou não de sensibilidade nas regiões

⁴ Potente no sentido de ser satisfatório para a(o) parceira(o), com a(o) qual se relaciona.

⁵ S2, S3, S4 – São vértebras sacrais envolvidas com as questões de enrijecimento peniano e quando lesadas ocorre o grande risco da impotência sexual, nesses indivíduos.



sexuais. Nas mulheres implica a perda ou não da virgindade, por sentirem vergonha em relação ao cateterismo.

Os sujeitos com deficiência visual não apresentam nenhuma dificuldade no desenvolvimento da sua sexualidade, mas a sociedade e a família o limitam, infantilizando, privando o descobrimento de sua identidade sexual, já que às vezes são vistos também como sujeitos assexuados (ALMEIDA, 2008). São excluídos e privados do compartilhamento de experiências e há dificuldade de entender os conceitos sociais relacionados à sexualidade. Nesse sentido, as famílias têm de disponibilizar um espaço que favoreça o desenvolvimento da sexualidade dos sujeitos cegos. A MÃE A, ao relatar experiências com o filho que tem baixa visão e hiperatividade conta-nos que:

“- Chega a ser engraçado, porque algumas pessoas chegam nele cheias de dedos e ele abraça mesmo, um dia ele disse toquei no bumbum dela e deu risada, tivemos uma conversa séria sobre, mas não contivemos a risada (a mãe e o pai), percebemos que aquele era o mecanismo de atuação dele para estas questões!

Para suprir a falta de visão os sujeitos com deficiência visual desenvolveram outros mecanismos para perceber o mundo, através do tato e audição eles desvelam as belezas e imperfeições do que está a sua volta. Em relação ao desenvolvimento sexual, os “cegos” exploram o seu corpo a fim de descobrir sua identidade sexual, extravasando sentimentos e angústias muitas vezes reprimidas (GLAT, 1992). As pessoas com deficiência visual, os cegos e demais características oriundas da visão, possuem possibilidades de experienciar seus corpos independente da relação com a vidência. Enxergar ou não, é algo que evitamos relacionar com a produção de desejos e sensação de prazeres, ainda que o contrário possa ser outra possibilidade de lidar com imaginário e, assim, ser relacionado com atitudes que venham colaborar na construção de sentidos, como a libido.

Os sujeitos com deficiência física além de sofrerem préconceitos advindos e da família e da sociedade, passam pela busca e resgate da identidade pessoal que está ligada à imagem corporal, como o sujeito vê o seu corpo e como ele, seu corpo, é visto pelos outros. Socialmente e culturalmente o corpo é fortemente regido por um



modelo ideal, excluindo e/ou inferiorizando aqueles que não estão padronizados. Isso influencia na autoestima do indivíduo, dificultando a realização plena do ser humano.

5 CONSIDERAÇÕES ÀS SEXUALIDADES... CAMINHOS PARA OUTROS DEBATES

Sexualidade e “deficiência” ainda são conceitos mal interpretados, pouco compreendidos na realidade e carregados de estigmas. Quando se trata da relação entre os dois conceitos, os mitos, preconceitos e equívocos aumentam. Seria necessário que a sociedade em geral, a família e os profissionais da educação, dentre outros, tivessem maiores oportunidades de conhecer os sujeitos dentro de suas potencialidades, suas abstrações, idealizações, porém, compreendendo que do modo como se apresentam, são inteiros, reais, imanentes e carregam em si processos individuais de atualização de suas vontades. Este trabalho elucidou-nos que entre as diferentes possibilidades do indivíduo encontra-se a sexual.

Cada pessoa desenvolve características e concepções que consideramos englobar a sexualidade, nesse caso, consideramos que “[...] pessoas ditas 'excepcionais'⁶ não são necessariamente excepcionais em seus impulsos e desejos sexuais. Elas têm necessidades normais, experiências normais e emoções humanas normais” (GLAT, 1993, p.66). Isso significa que não podemos reduzir o entendimento da sexualidade ao biológico, sem considerar o psicológico, o emocional, as ideias, os desejos. E com as pessoas com deficiência não é diferente, isso porque, temos que compreender que todos somos seres humanos e que essas são as questões que também nos constituem.

Além disso, se levarmos em consideração os benefícios que a vivência sexual permite aos indivíduos, não haveria tanto preconceito contra os sujeitos com deficiência, visto que através dessas práticas podem aumentar a capacidade de interagir e relacionar-se com outros, a autoestima, o desenvolvimento afetivo, o

⁶ Embora este termo esteja em desuso, optamos por deixá-lo, a fim de apresentarmos os modos como os estereótipos foram se construindo em torno das pessoas com deficiência.



amor a si e aos outros e seu bem-estar. É uma questão de sobrevivência e de melhoria da própria vida que não pode ser negada.

Essa negação ainda é muito forte atualmente. Quando não ocorre por meio de repressão, se silencia os desejos, se desconsideram as atitudes e se mata uma parte do ser humano. Isso sim poderia ser considerado uma deficiência pela forma como é impedida e retirada das vidas das pessoas. A luta pela igualdade de qualidade de vida e respeito entre as pessoas não pode deixar de fora um direito essencial à vida, que está em nós e que é uma ponte na relação com os demais. Pensar a sexualidade dos sujeitos com deficiência é cada vez mais urgente para que se desmistifiquem essas questões e não se cometam injustiças que possam vir a comprometer a vida de muitas pessoas. Em vista disso, resta-nos pensar sobre o conceito “deficiência” sob outro aspecto, o da repressão, inibição e negação dos desejos do outro, por um caminho ainda mais desrespeitoso, no que diz respeito à integridade e moral do sujeito com deficiência. Burlar a sexualidade do outro sob a alegação de superproteção e/ ou medo ainda sim, significa violar alguns direitos: o da felicidade, de liberdade e da necessidade de expressão e satisfação.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. S. R. *A Expressão da Sexualidade das Pessoas com Autismo*. Pro-fala. 2008.

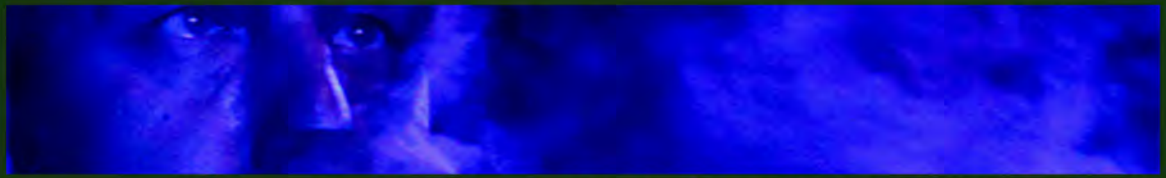
BUTLER, Judith. *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, G. L. [Org.]. *O Corpo Educado*. Pedagogia da Sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CAMARGO, A. M. F. *Sexualidade (s) e infância (s): a sexualidade como um tema transversal*. Ana Maria Faccioli de Camargo, Claudia Ribeiro; coordenação Ulisses F. Araújo. – São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. – (Educação em pauta: Temas Transversais).

CARVALHO, A.B.G.P. *Blog - Estudos Culturais: Cibercultura*. 2012. Pós-Modernidade. Mídias. Textualidade.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/ Edgard Castro; Tradução Ingrid Mulher Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga – Neto e Walter Omar Kohan*. – Belo Horizonte; Autêntica. 2009.

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos estudos culturais. Revista *FAMECOS*. Porto Alegre. 2006.



FOUCAULT, M. Os recursos para o bom adestramento. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. [Trad.] Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004a, pp. 153 - 172.

_____. Uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. *Verve*, nº. 5, pp. 260 - 277, 2004b.

_____. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALE, J. O adolescente e o sexo - um guia para os pais. São Paulo: Best Seller. In: MAIA, A.C.B.; CAMOSSA, D.A. *Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias*. Universidade Estadual Paulista – Bauru. 1989.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIAMI, A., D' ALLONES, C.R. O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In: NETTO, M.I.D. (Ed) *A negação da deficiência: a instituição da diversidade*. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, 2004.

GIROUX, H.A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação, In. SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: vozes, 2005.

GLAT, R. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial* 7(1), 65-74. Paidéia, 2003,12(24), 205-214. In: MAIA, A.C.B.; CAMOSSA, D.A. *Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias*. Universidade Estadual Paulista – Bauru.

_____. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1993. In: LUIZ, E. C.; KUBO, O. M. Percepções de jovens com síndrome de down sobre relacionar-se amorosamente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.219-238.

GUIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas/ Anthony Guiddens; tradução de Maguida Lopes*. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993 – (Biblioteca Básica).

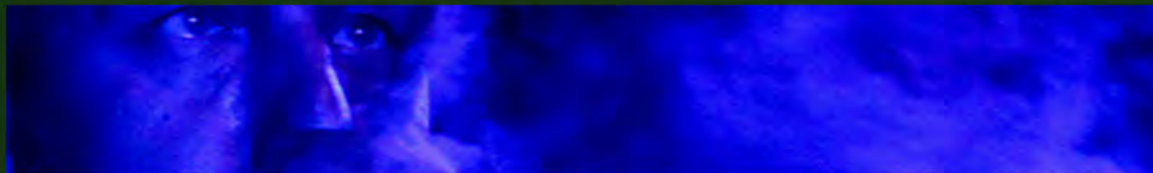
HALL, S. Estudos culturais e seus legados teóricos. In: MORLEY, David, Kuan-Hsing, C., (eds). *Stuart Hall - Diálogos críticos em estudos culturais*. London; New York: Routledge. (1996).

LOURO, G. L. [Org.] *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. *Orientação sexual e Síndrome de Down: esclarecimentos para educadores*. Bauru: Joarte Gráfica e Editora UNESP – F. C, 2009.

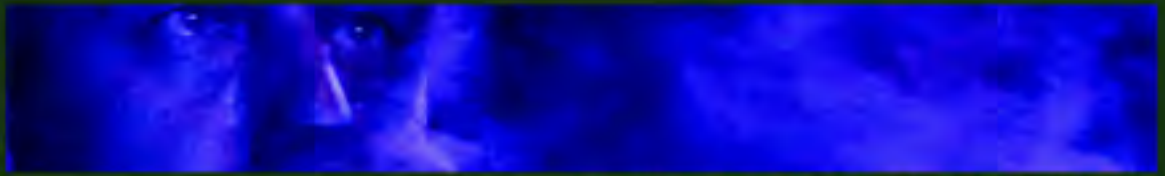
MORAES, R. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SIGOLO, S. R. R. L. *Análise da interação mãe-criança com atraso de desenvolvimento no segundo ano de vida*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, SP.1994.



SUPLICY, M. *Sexo se aprende na escola*. Editora: Olho d'água (GTPOS) 2ª ed. 1999.

Recebido em 10/08/2018
Aprovado em 11/11/2019



INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE SURDOS NO MUNDO DO TRABALHO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM EMPRESAS DE UM MUNICÍPIO DO CENTRO-OESTE GOIANO

INSERTION AND PERMANENCE OF DEAF WORKING WORK: EXPLORATORY STUDY ON COMPANIES IN A CITY OF A WEST GOIANO

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020193>

Rosângela Lopes Borges

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
rosalb2@hotmail.com

Jones Reis de Almeida

Faculdade de Caldas Novas
jones95reis@gmail.com

Tainá de Sousa Siqueira

Faculdade de Caldas Novas
tainasiqueira00@hotmail.com

Marcos Fernandes Sobrinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
marcos.fernandes@ifgoiano.edu.br

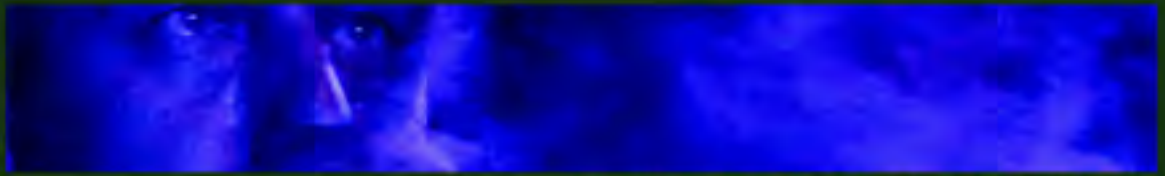
RESUMO

O presente estudo abordou a temática da inclusão de pessoas surdas, pretendeu-se, entre outros, identificar quais as dificuldades que os surdos encontram para se inserirem no mundo do trabalho. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre esse assunto, e na sequência, uma pesquisa exploratória em seis empresas de um município do Centro-Oeste do estado de Goiás, Brasil, na tentativa de localizar os surdos que estavam empregados, o que não se concretizou. Durante a visita a essas organizações aplicamos um questionário com os responsáveis pelo departamento de Recursos Humanos (RH) e se constatou a presença de vagas ociosas a esse público, na região, o que constata que essas pessoas não estejam empregadas. Posteriormente, foram localizados três surdos em uma empresa da região circunvizinha a esta cidade e aplicou-se uma entrevista com eles, com auxílio de uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A análise dos dados se deu de maneira discursiva, tendo uma abordagem qualitativa, sendo possível evidenciar que existem barreiras antes e após a inclusão do surdo no mercado de trabalho, pois esses indivíduos não recebem o auxílio e orientação necessária para a sua inserção e permanência nessa empresa.

Palavras-chave: Surdo. Mundo do Trabalho. Empresas. Empregabilidade.

ABSTRACT

This study addressed the theme of inclusion of deaf people, and was intended, among others, to identify the difficulties that deaf people find to insert themselves in the world of work. A bibliographic research on this subject was carried out, and then, an exploratory research in six companies in a city of a west state of Goiás, Brazil, in an attempt to locate the deaf who were employed, which did not materialize. During the visit to these organizations we applied a questionnaire with those responsible for the department of Human Resources (HR) and found the presence of idle vacancies to this public in the region, which shows that



these people are not employed. Subsequently, three deaf people were located in a company from the surrounding region to this city and an interview was conducted with them, with the help of an interpreter of the Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). The data analysis was discursive, with a qualitative approach, and it is possible to show that there are barriers before and after the inclusion of the deaf in the labor market, as these individuals do not receive the help and guidance necessary for their insertion and permanence in this company.

Keywords: Deaf. Job market. Companies. Employability. Deafness.

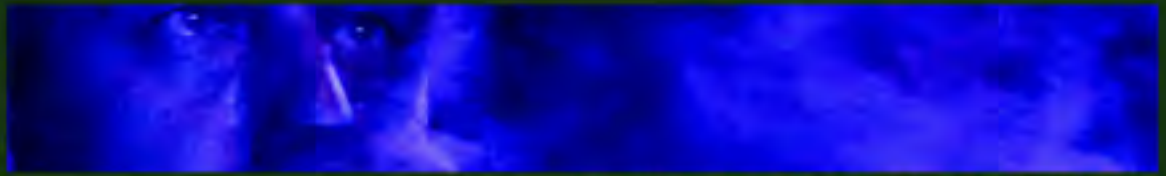
1 INTRODUÇÃO

O O que nos motivou a realizar este estudo foi devido às aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que tivemos, no curso de Administração. Com a agregação de novos conhecimentos em relação aos surdos, surgiu a curiosidade de saber como é na realidade a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho. Resolvemos, então, pesquisar mais profundamente a fim de evidenciar se as empresas realmente participam dessa inclusão ou apenas contratam para o cumprimento da lei.

É considerado surdo todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. É considerado deficiente auditivo todo aquele que a capacidade de ouvir, apesar da deficiência, é funcional com ou sem prótese auditiva. Tais terminologias serão mais bem esclarecidas no decorrer do texto.

No Brasil, segundo dados do censo demográfico, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 9,7 milhões de brasileiros e brasileiras declaram ter deficiência auditiva. Desse total, 2,1 milhões declararam ter deficiência auditiva severa. Há, também, o registro de 1,7 milhão que se considera com grande dificuldade para ouvir. De acordo com o Decreto nº 5.296/04, para uma pessoa ser considerada com deficiência auditiva, é necessário “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, p. 01).

Mesmo com todo avanço tecnológico e cultural são grandes os obstáculos encontrados para a inserção e permanência do surdo no mundo de trabalho. Sabe-se que a Lei nº 8.213/91 estabelece contratação de pessoas com deficiência nas empresas com 100 ou mais funcionários, reservando de 2% a 5% das vagas para



este público (BRASIL, 1991). No entanto, a lei não garante que esta inserção seja realmente inclusiva e de valor socioeconômico.

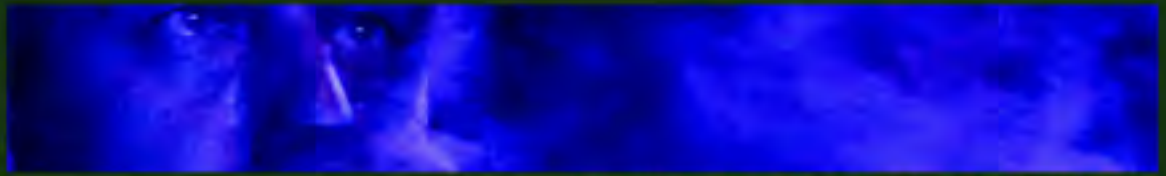
Perante tamanho preconceito e falta de conhecimento das empresas em relação às adaptações a serem feitas para receber esses funcionários (pessoas com deficiência), o número de contratações é bem pequeno. Soma-se a isso, a falta de capacitação e preparação destes para exercer funções mais elevadas no mundo do trabalho. E quando têm uma formação são alocados em funções de baixa remuneração que não condizem com suas formações, ou ainda, destinados às funções que não exigem comunicação, no caso dos surdos.

São muitos os obstáculos que os surdos enfrentam para se inserirem no mundo do trabalho. Agrava-se com a ausência de preparo do contratante em receber este candidato. Muitas organizações contratam pelo simples fato de serem obrigadas e estarem sujeitas a pagarem multa, de acordo com o artigo 10 V, da Lei nº 8.213/9, que determina valor mínimo da multa, sendo reajustado anualmente.

É de extrema importância que este estudo evidencie as dificuldades e obstáculos que são encontrados pelo surdo na tentativa de se inserir no mundo do trabalho. Demonstrando os problemas que são enfrentados no seu cotidiano quando já inseridos e o que as empresas têm feito para se adaptar e receber esses funcionários, pois não se trata somente de contratar, é necessário um preparo de todos para o dia a dia, assim como a garantia de igualdade de condições, cobrança, reconhecimento e tratamento.

Isso tudo é mencionado na normativa 98 da Lei citada anteriormente, que propõe a fiscalização pela qualidade da contratação. Dessa maneira, levanta-se a seguinte problemática: Quais as dificuldades que os surdos encontram para se inserir e permanecer no mundo do trabalho? Que iniciativas o departamento de Recursos Humanos (RH) tem tomado para facilitar a inclusão das pessoas com surdez? Esses empreendimentos são fiscalizados?

Esta produção científica tem como objetivo geral evidenciar as dificuldades e obstáculos que são encontrados pelos surdos no mundo do trabalho. Objetivamos ainda investigar se há fiscalização do Ministério do Trabalho (MT), nas empresas que contratam pessoas com deficiência; discutir sobre a importância da inclusão



socioeconômica do Surdo; conhecer as dificuldades que os surdos encontram para serem contratados e se manterem empregados.

2 INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DO SURDO NO MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção, discutiremos sobre as características dos surdos e como se dá sua comunicação. Trataremos também da importância das terminologias corretas a serem utilizadas, principalmente as distinções entre surdo e deficiência auditiva. Abordaremos sobre a formação acadêmica e profissional do surdo e sua importância na empregabilidade desses indivíduos. Por fim, discorreremos sobre o papel da empresa no processo de inclusão socioeconômica do surdo.

2.1 O surdo e sua comunicação

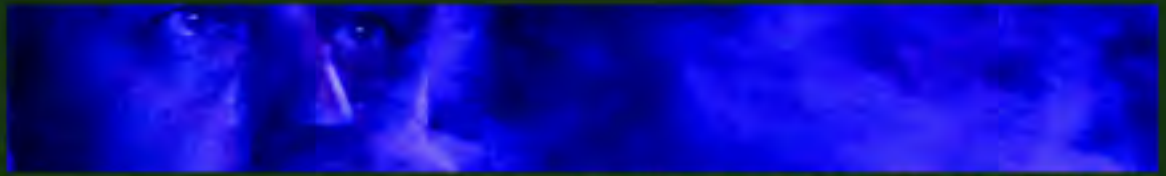
A palavra comunicação pode levar a diversos caminhos. Porém no caso desse estudo, estamos falando mais precisamente da LIBRAS. Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu Artigo 1º, ela é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. O mesmo documento explica ainda que essa língua é “[...] de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 23).

Sobre a evolução da comunicação gestual consta que desde a Pré-História o homem já fazia uso de sinais com as mãos para se comunicar uns com os outros. Amaral e Santos (2017, p. 2) citam Vygotsky (1987-1934) que narra:

os homens pré-históricos trocaram a comunicação gestual pela comunicação oral, pela palavra, quando começaram a utilizar ferramentas; trabalhando com as mãos ocupadas, precisaram inventar uma alternativa para dialogar.

A comunicação oral se tornou então seu principal meio de comunicação, limitando a comunicação de sinais apenas para os surdos. Segundo Goldfeld (1997) apud Araújo, Silva e Sousa (2015),

Os surdos eram tratados com piedade e vistos como pessoas castigadas pelos deuses, sendo abandonados ou sacrificados. A



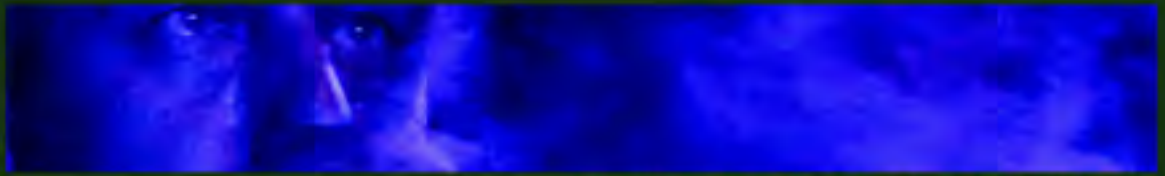
surdez e a conseqüente mudez eram confundidas com uma inferioridade de inteligência. E até o século quinze foi visto como uma pessoa primitiva que não poderia ser educado (ARAÚJO; SILVA; SOUSA, 2015, p. 1).

Com ideais tão pejorativos, a delonga foi grande até que tamanhas atrocidades deixassem de fazer parte de suas crenças. De acordo com Amaral e Santos (2017, p. 2), somente a partir de 1760, que a educação para os surdos ganhou um espaço na sociedade, através do professor Alemão Samuel Heinicke (1723-1790), o qual criou um método bastante peculiar para ensinar os surdos a “falar”, e “[...] seus métodos eram estritamente orais onde ao invés de utilizar a visão como sentido principal, usou o paladar para associar a sons vocálicos a sabores”. Apesar de tal ato ser impossível, acabou contribuindo para o desenvolvimento da comunicação de sinais no futuro.

Quem também se destacou na história, no ano de 1760, foi o francês abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), por assumir a instrução de duas irmãs surdas. No Brasil, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos foi fundado em 1857, após Hernest Huet (surdo) obter apoio de Dom Pedro II, é conhecido, ainda hoje, como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Mas o maior número de interessados em estudar a língua foi a partir de 1960, quando se teve um aumento dos diagnósticos de surdez (AMARAL; SANTOS, 2017).

Com tamanha conquista, foi possível que os surdos se tornassem bilíngües podendo aprender a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa (L2 - escrita). Porém, na atualidade a língua de sinais ainda é tratada como língua secundária, atrasando seu desenvolvimento, já que o período análogo para alfabetizar o surdo na língua de sinais se iguala ao da língua oral. Surdos que tiveram seu ensino com base na língua de sinais se tornaram mais conscientes na hora de aprender a L2 (AMARAL; SANTOS, 2017).

A Língua Brasileira de Sinais é o meio de comunicação natural da Comunidade Surda, desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. Não existe um padrão linguístico universal, cada país tem sua própria composição, podendo mudar entre regiões de um mesmo país. Existe uma crença, por parte do ouvinte, que a língua de sinais seria o mesmo que mímica. Estudos revelam a incoerência de



tal crença através da gramática que se aplica à língua de sinais composta por cinco parâmetros: 1) Configuração de mão. 2) Ponto de articulação. 3) Movimento. 4) Orientação. 5) Expressão facial. Enquanto, na mímica, são feitos vários gestos sem nenhum padrão. Através da língua de sinais é possível que os surdos expressem ideias, conceitos abstratos, emoções e sentimentos assim como os ouvintes (GESSER, 2009).

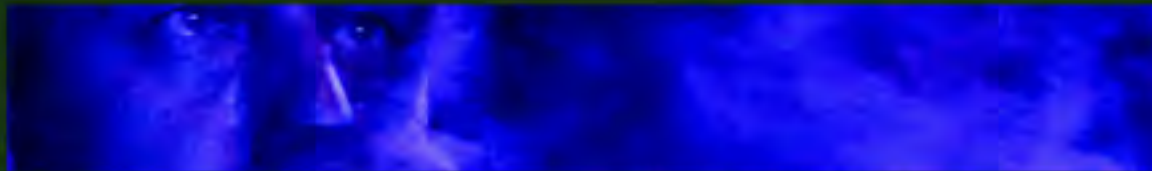
2.2 A importância das terminologias corretas

Até a atualidade, muitos nomes já foram utilizados para pessoas com deficiência como, por exemplo, deficiente, portadores de direitos especiais, pessoas especiais ou ainda pessoas com necessidades especiais. Segundo Sasaki (2002), todos esses termos são considerados inadequados por representarem valores agregados à pessoa. Como a expressão “portador de deficiência”, por exemplo, que transmite a ideia de que a pessoa está portando algo que poderia se desfazer, como a deficiência não é algo que se desfaça, esse termo não é mais aceito.

Existem muitas dúvidas em relação ao modo de se referir a essas pessoas e, também, tem gerado bastante discussão entre grupos de inclusão. O termo sugerido por Sasaki (2002) foi também escolhido para fazer parte do texto da Convenção Internacional para Proteção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, adquirido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. Chegaram à conclusão de que devem ser chamados de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas.

2.2.1 Surdo ou Deficiente Auditivo

Na maioria das vezes, a sociedade fica com receio e apreensiva, sem saber se relacionar com pessoas surdas, muitas vezes, olham com inferioridade, e por falta de conhecimento acabam nomeando-os erroneamente. Como descreve Sasaki (2002), são tantas as terminologias (surdo-mudo, deficiente auditivo, portador de deficiência auditiva, portador de surdez, etc.) embasando em informações de diferentes presunções a respeito dos surdos, acabam confundindo a sociedade.



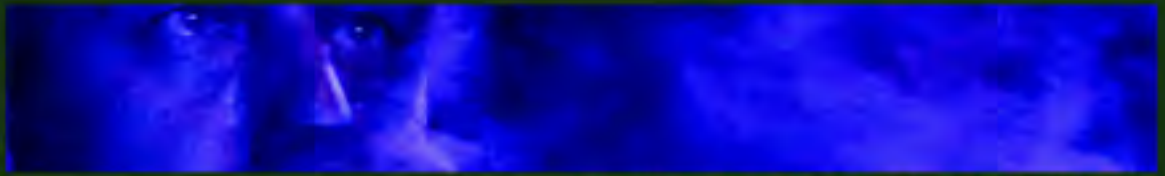
Para o Surdo (a letra maiúscula se refere aqueles que pertencem à Comunidade Surda e se comunica por meio da língua de sinais), a terminologia “Deficiente Auditivo” não é aceita, porque o define segundo sua insuficiência de ouvir e não a presença de uma dinâmica cultural diferente. Esse termo é comumente usado na área da saúde e, geralmente, refere-se a uma pessoa que escuta menos de um ou dos dois ouvidos, mas não é considerada surda (PERLIN; MIRANDA, 2003).

Logo, ser Surdo é uma expressão cultural com suas políticas, histórias, subjetividades, pedagogias, identidades e outros, sendo assim, se identificam como Surdo, que formam características linguísticas, culturais e cognitivas, considerada como uma diferença e não uma deficiência. Como reflete Perlin e Miranda (2003, p. 217) (ambos pesquisadores surdos) sobre a diferença de ser surdo, “[...] vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras”. Esses contornos para os autores referem-se aos processos de hibridismo cultural, de integração e transição do surdo diante de uma comunidade predominantemente ouvinte.

2.3 A formação acadêmica e profissional do surdo

Lorenzetti (2001) analisou a compreensão de alguns profissionais da educação a respeito da inclusão de alunos surdos na escola regular, sendo que alguns deles puderam afirmar que não houve ganho algum aos educandos, pois eles não têm condições físicas para acompanhar os demais estudantes. A autora destaca ainda que a escola deve adequar-se ao aluno e não o contrário, de modo que a singularidade do estudante seja rejeitada.

A pesquisa realizada por Schuindt, Matos e Silva (2017) destaca que há a necessidade de materiais didáticos de acordo com as características do grupo, como também na inserção das práticas pedagógicas. Foi observado que a dificuldade dos alunos não está relacionada com o conteúdo apresentado em sala, mas sim, ao tipo de linguagem que está sendo utilizada.



As dificuldades que os surdos enfrentam na educação brasileira, foi tema de redação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) explica que a abordagem do assunto foi uma forma de debater sobre as necessidades que essas pessoas enfrentam ao longo de sua trajetória escolar e também mostrar para a sociedade a importância das políticas inclusivas (AMARAL; SANTOS, 2017).

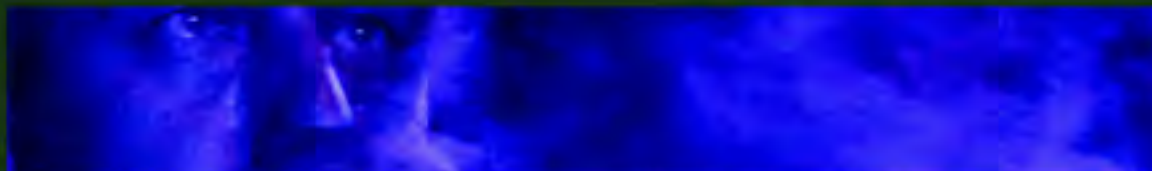
De acordo com Bisol et al. (2010), a inserção de qualquer estudante no Ensino Superior é um tanto desafiador. O surdo precisa se adaptar à vida acadêmica e ainda tentar contornar as falhas da trajetória escolar anterior. A universidade é um contexto desconhecido para esses jovens, pois o seu funcionamento, princípios e características são do mundo ouvinte. Ocorre que a maioria dos colegas e professores são ouvintes e desconhecem as especificidades relativas à surdez. Conforme estudo exploratório dos autores, a presença do intérprete em sala de aula, embora seja essencial, não é o suficiente.

Foster, Long e Snell (1999) relatam alguns problemas enfrentados pelos surdos no processo de ensino sendo: a) demora entre o que é falado e a tradução; b) a quebra do contato visual enquanto o professor escreve no quadro, ou quando se movimenta pela sala e lendo um documento, o que acaba impossibilitando a leitura labial; c) ocorre a perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto manuseia algum objeto ou trabalha com imagens.

Tsuladze (2015) elenca outras dificuldades que os educandos surdos podem apresentar: a) conhecimento limitado de conteúdo dos intérpretes; b) intervalos de tempo e ritmo de instrução; c) comunicação limitada entre aluno surdo e professor ouvinte; d) participação restrita em discussões e conversas em sala de aula; e) dificuldade para atender múltiplas tarefas; f) dificuldades de compreensão de conteúdo; g) participação em discussões em sala de aula, entre outros.

2.4 O surdo no mundo do trabalho

Com o surgimento do capitalismo a sociedade começou a ser vista como uma ampla mão de obra. E nela, somente homens “perfeitos” eram aceitos, sendo



excluídas as pessoas com deficiência, incluindo os surdos. Dessa forma, ainda hoje se busca do “trabalhador ideal” deixando de lado os indivíduos considerados “fora do padrão” (SANTOS; SILVA, 2015).

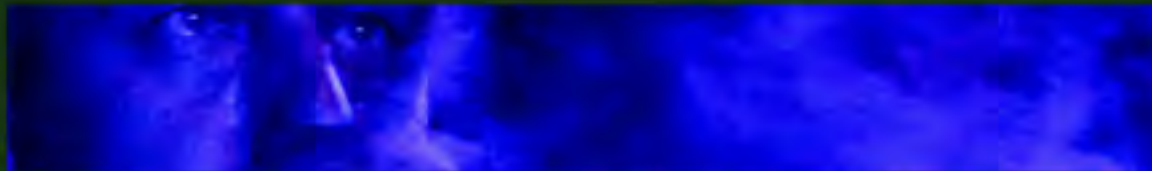
Sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, Oliveira (2007) apud Custódio (2012, p. 8) elucida que “A sociedade, as empresas e as próprias pessoas, às vezes, mesmo que não intencionalmente são um pouco preconceituosas”. Estar empregado atualmente, não se trata somente de prover o sustento da família. O trabalho é fonte de reconhecimento social por proporcionar relacionamentos interpessoais possibilitando uma inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Esses anseios não pertencem apenas aos ouvintes, a Comunidade Surda tem os mesmos anseios querem fazer parte da sociedade, serem reconhecidos pelos próprios méritos (VIANA, 2016).

A Comunidade Surda só quer gozar de seus direitos constitucionais como qualquer ouvinte podendo ir e vir, estudar e trabalhar. Pois assim, como os ouvintes, os surdos também têm sonhos, almejam objetivos e querem ser vistos de forma igual com habilidades e potencial para se inserirem no mundo do trabalho (EVANGELISTA; SOUZA; TOZZO, 2014).

No entanto, não basta que o surdo seja contratado, é necessário que haja uma contribuição social da empresa, em especial o departamento de RH. Isso porque a falta de comunicação reforça o preconceito de que são intelectualmente inferiores aos ouvintes. Esse preconceito os mantém isolados e, por mais que sejam qualificados, continuam exercendo funções simples e de baixa remuneração (CARVALHO, 2012).

2.4.1 A importância da empregabilidade do Surdo

O Portal Brasil (2017) apresenta a surdez como a segunda deficiência com o maior número de contratação formal no Brasil, com 70.389 trabalhadores em inúmeras áreas de atuação. Ainda, de acordo com essa plataforma, o Ministério do Trabalho reforça a importância da empregabilidade do surdo, promovendo ações para conscientização dos órgãos públicos e empresas privadas. Para que faça valer a Lei nº 8.213/91, e ressaltando que o não cumprimento desta caracteriza em ato



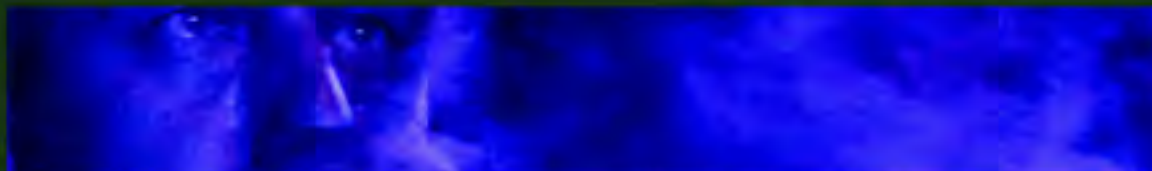
infracional levando à multa de acordo com a dimensão da organização. É importante destacar que o MT entende como discriminação o ato de não se adequar tanto fisicamente quanto por meio das tecnologias assistivas para que os trabalhadores cumpram suas funções de maneira independente.

Para colocar em prática a legislação trabalhista que estabelece contratação de pessoas com deficiência, as empresas têm recrutado principalmente as com surdez, pois não carecem de mudanças físicas na empresa. No entanto, essas organizações não estão aptas para receber o surdo, pois existe a diferença linguística, questão importante para o desempenho de suas funções (PRINCISVAL, 2015).

A autora supracitada, em sua pesquisa, realizou experimento em uma organização de São Paulo disposta a implantar um projeto de inclusão. Logo, recrutaram um surdo, mas para dar seguimento no projeto precisavam ultrapassar um obstáculo, ensinar LIBRAS para equipe de ouvintes que trabalharia com ele. Obstáculo superado com êxito, foi possível confirmar que a surdez não interfere na inclusão do surdo no mundo do trabalho, entretanto, é necessário, em contrapartida, que haja uma participação ativa por parte da empresa.

Bacelar (2017) apresenta um programa de empregabilidade que prepara tanto o surdo para inclusão no mundo do trabalho quanto a empresa para se tornar apta à receber esse novo funcionário. O programa reconhece as dificuldades encontradas tanto pela empresa quanto pelo o surdo. As empresas, geralmente, esperam que o surdo tenha a Língua Portuguesa como primeira língua, que seja, oralizado (utilize a voz para se comunicar), que faça leitura orofacial (ou leitura labial), com um bom nível de escolaridade e qualificação profissional. Porém, a realidade é controversa, demanda por parte da empresa, a incapacidade em tratar assuntos relacionados à surdez.

O surdo também sofre, pois fica com autoestima baixa por não conseguir se relacionar, não ter independência, acarretando a alta rotatividade por se sentir excluído e discriminado. Bacelar (2017) desenvolveu um programa em que tanto a empresa quanto o surdo passam por um preparo de um ano, antes de terem acesso



à inclusão dele dentro da empresa, rompendo assim, com as barreiras linguísticas e discriminatórias.

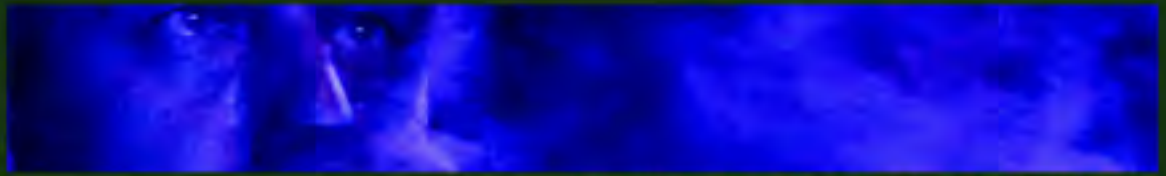
2.4.2 O papel da empresa no processo de inclusão socioeconômica do surdo

Entre os anos de 1890 e 1920 surgiram os primeiros indícios do departamento de RH dentro das indústrias, suas funções eram ligadas somente a contratar, demitir e supervisionar seus trabalhadores. Atualmente suas atribuições vão muito além, sendo responsável pela análise e desenho dos cargos, recrutamento e seleção, treinamento de desenvolvimento, avaliação de desempenho e gerenciamento de remuneração. O RH é a área da organização de nível estratégico que liga diretamente as políticas da organização com as práticas dos trabalhadores, tendo como objetivo, oferecer um âmbito de trabalho agradável e adequado aos trabalhadores para que sejam alcançados os alvos da organização (PACHECO, 2009).

O RH tem também como papel incluir a pessoa com deficiência na organização, participando como facilitador, promovendo uma humanização e conscientização dos trabalhadores, para que sejam vistas de forma igualitária (com limitações e habilidades) como qualquer outro indivíduo. É de responsabilidade desse departamento analisar os obstáculos e promover as adequações necessárias, evitando desconforto físico e/ou emocional (DUARTE; FRESCHI, 2013).

Diante das dificuldades para inserção do surdo no mundo do trabalho, Araújo, Silva e Sousa (2015) afirmam que seja importante que a empresa esteja ciente do universo da surdez e de suas capacidades, mais especificamente da sua linguagem. Quando é dada atenção necessária para o desenvolvimento do surdo fica explícito que a ausência da audição não o limita.

Princisval (2015) destaca ainda que o processo de inclusão é decorrente de uma série de fatores tendo como base a família e, posteriormente, um ensino bilíngue (ensino por meio da LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa (escrita) como segunda língua) adequado de maneira que não seja tardia. Todavia, de forma alguma isso diminui a responsabilidade da empresa no processo de



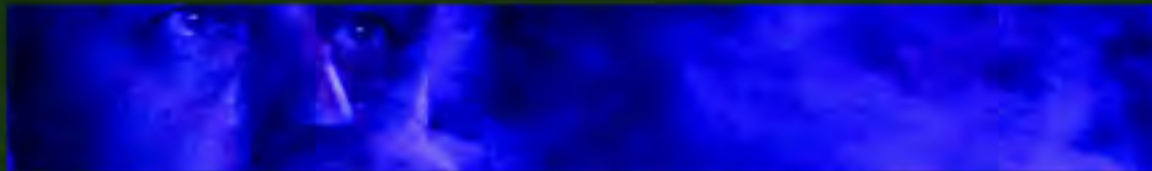
inclusão, compreende-se que a deficiência não limita a pessoa nem a torna menos capaz, mas sim, o preconceito que ainda se faz presente nas pessoas.

Campos, Vasconcellos e Kruglianskas (2013) ressaltam a importância de entender a diferença entre inserção e inclusão,

A inserção requer tão somente práticas simples de recrutamento e seleção. Inclusão, ao contrário, requer planejamento para um programa que perpassasse todos os processos de gestão de pessoas, promovendo o alinhamento estratégico horizontal entre eles e vertical com os macro-objetivos organizacionais, fazendo-se necessário que a área de Recursos Humanos passe a capitanear o processo [...] assessorada pela alta liderança e por outras áreas da empresa, em vez de ser a única responsável [...] (CAMPOS; VASCONCELLOS; KRUGLIANSKAS, 2013, p. 562).

Como solução, os mesmos autores propõem oito práticas de um programa de inclusão sendo elas: a) análise de acessibilidade; b) análise e definição do perfil do profissional com deficiência; c) sensibilização; d) recrutamento e seleção; e) avaliação da saúde ocupacional; f) treinamento; g) desenvolvimento de carreira e promoção; h) retenção. Em específico, a acessibilidade é tratada por Silva, Borges e Paiva (2018) como a equiparação de oportunidades e não como vantagem deste sobre aquele.

Na pesquisa de Souza (2015), sobre a qualidade de vida dentro das empresas, 107 trabalhadores com surdez se propuseram a responder um questionário com 35 questões. Concluiu que houve uma insatisfação por parte desses trabalhadores em todas as empresas pesquisadas, resultando em uma qualidade média, em relação ao ambiente de organizacional. É possível constatar ainda que há muito que ser feito para que os operários surdos alcancem o mesmo nível de oportunidades que os ouvintes. Salientando que os empreendimentos, muitas vezes, estão preocupados apenas em preencher cotas e não com a inclusão das pessoas com deficiência.



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A discriminação do tipo de pesquisa utilizada neste estudo se deu quanto à natureza, aos objetivos, à abordagem e os procedimentos. Quanto à sua natureza classifica-se como básica, pois não apresenta finalidades imediatas e produz conhecimento a ser utilizado em outras pesquisas (GIL, 2008).

Quanto aos seus objetivos, esse estudo é intitulado como sendo uma pesquisa descritiva, pois se pretendeu registrar e descrever os fatos observados sem interferir neles. Para Gil (2008, p. 28) “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

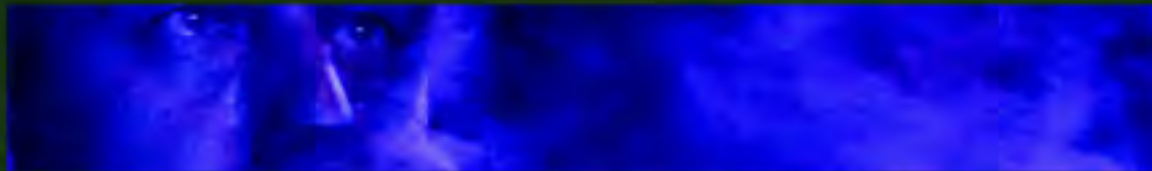
Em relação à abordagem, utilizamos uma abordagem qualitativa “[...] interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128). Isso porque se pretendeu levantar dados qualitativos em relação aos funcionários surdos e às empresas do município que compõe a amostra.

Foi realizada uma pesquisa exploratória em seis empresas de um município do Centro-Oeste, do estado de Goiás, a fim de identificar aquelas que têm o surdo como funcionário. Diante deste levantamento foi possível estabelecer a amostragem. De acordo com Gil (2008, p. 94), “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, com 10 questões discursivas a serem aplicadas aos responsáveis pelo RH de seis empresas do município goiano. Realizou-se, também, uma entrevista semiestruturada, com 10 questões abertas, com três surdos localizados em uma empresa da região circunvizinha da cidade pesquisada. Essa ampliação para outra região se deu pela ausência de funcionários surdos nas empresas visitadas na pesquisa exploratória.

Para a entrevista, contamos com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS¹ e um gravador em vídeo, para que as ideias fossem revistas posteriormente, se

¹ A Intérprete de LIBRAS é formada pela Associação de Surdos de Goiânia (ASG), desde 2010. Ela trabalha nesta área em uma universidade desse município do Centro-Oeste goiano, e nos acompanhou durante a entrevista sem nenhum ônus.



necessário. Os dados recolhidos foram avaliados de maneira discursiva, correlacionando-os com o próprio Referencial Teórico que compõe esta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão analisados os dados coletados durante a pesquisa de campo. Primeiramente explicitaremos como se deu a pesquisa exploratória e depois a entrevista com os funcionários surdos.

4.1 Pesquisa exploratória em empresas de uma cidade do Centro-Oeste goiano

No dia 26 de outubro de 2018, no período matutino, foi realizada uma pesquisa exploratória em seis empresas em um município do Centro-Oeste do estado de Goiás. Essas foram escolhidas por terem o hábito de contratarem surdos, ou por já terem tido esse tipo de funcionário. Não serão divulgados os nomes destas por motivo de privacidade, foram visitadas com o intuito localizar surdos para a entrevista e para a aplicação de questionário com o responsável pelo RH.

A abordagem realizada nas seis empresas foi concretizada de maneira igualitária. Apresentamo-nos como alunos do oitavo período de Administração, explicamos que estávamos realizando uma pesquisa de campo para o nosso artigo de conclusão de curso, e que para isso, precisaríamos falar com o responsável pelo RH. Ao chegarmos ao nesse departamento éramos recebidos pelo responsável e aplicávamos o questionário. Os resultados dessa pesquisa exploratória se resumem nos parágrafos que seguem.

As seis empresas visitadas já tiveram surdos como funcionários, mas por motivos pessoais eles não trabalhavam mais. Os responsáveis pelo RH entrevistados disseram que os próprios surdos pediram demissão, de modo que nenhum deles foi demitido. E ressaltaram o quão difícil é a contratação desse público.

Duas das empresas visitadas chegaram a nos pedir indicações de pessoas surdas, pois estavam dispostas a contratar. As demais nos disseram que com a atual situação econômica do Brasil não seria feita nenhuma contratação no momento, mas que futuramente seria possível. Relataram ainda que a dificuldade de

comunicação entre o surdo e os demais funcionários é bem difícil no começo, mas que depois de certo tempo ambos vão se acostumando a “gesticular” e “apontar” para se entenderem.

Outro assunto abordado, durante a aplicação do questionário com os responsáveis pelo RH, foi relacionado aos surdos que já foram funcionários da organização. Questionamos quais cargos que estes ocupavam e como era o cotidiano deles na empresa. O cargo destinado a eles, nas as seis empresas, foi o de empacotador ou despachante de mercadoria, função essa que coloca o surdo numa situação mais reservada e que não exige comunicação direta com clientes. A rotina na empresa, segundo os participantes, muitas vezes ficava difícil, já que não havianinguém na empresa para interpretar o que eles falavam. Por vez, havia a intervenção de terceiros ou familiares (presencialmente ou via celular) para fazer valer o diálogo.

Foi possível notar, durante a pesquisa, que as empresas buscam contratar pessoas que são surdas, mas que essas vagas, muitas vezes, ficam ociosas. Infere-se que isso ocorra devido ao fato de que alguns surdos recebam “aposentadoria” ou um benefício da Assistência Social e que se trabalharem poderão perder essa benfeitoria.

Figura 1 – Foto da fachada do Ministério do Trabalho do município pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Notou-se, também, que esses empreendimentos não têm nenhuma preparação prévia para receber esse surdo. Isso vai ao encontro do que Souza (2015) diz que as empresas, muitas vezes, estão preocupadas apenas em preencher cotas e não estão atentas às necessidades do trabalhador com deficiência. Igualmente ao que Araújo (2015) defende que, no caso da surdez, muitas vezes, fica implícita as necessidades da pessoa. Sendo importante, nesse caso, que a contratante esteja ciente do universo da surdez e de sua capacidade de comunicação visual-motora.

Realizamos, também, uma visita ao Ministério do Trabalho (Figura 1), desse município do Centro-Oeste goiano, que ocorreu no dia 05 de junho de 2018, às 15 horas e 40 minutos. O objetivo foi averiguar se há alguma fiscalização do MT em relação à inclusão das pessoas com deficiência nas empresas. A resposta que obtivemos é que esse órgão não realiza nenhum tipo de inspeção nesse âmbito.

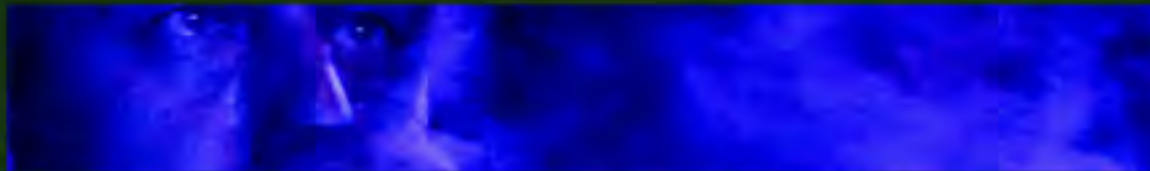
4.1 Entrevista com os surdos

A pretensão inicial era realizar a pesquisa apenas nesse município do Centro-Oeste goiano, no entanto, como visto da seção anterior, não se localizou empresas com surdos contratados, sendo necessário ampliar para uma empresa da região circunvizinha. No dia 15 de setembro de 2018, às 19 horas e 30 minutos, realizamos uma entrevista (Figura 2) com surdos nas dependências de uma universidade da cidade.

Figura 2 – Foto retirada no dia da entrevista com os Surdos.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).



Dispuseram-se a participar, após receberem um convite por meio de um vídeo, em LIBRAS, enviado por nós, via *WhatsApp*. Essa mídia foi produzida pela intérprete de LIBRAS e enviada para cinco surdos. Dois deles compareceram presencialmente e um por meio de vídeo-chamada do aplicativo *WhatsApp*. A intérprete, também, nos auxiliou na tradução das perguntas e na interpretação das respostas.

Por questões éticas não citaremos o nome da empresa circunvizinha que os entrevistados trabalham e vamos nos referir a eles como: Surdo 1, Surdo 2 e Surdo 3. Iniciamos então a entrevista perguntando a idade, o cargo que exercem e o tempo de serviço. Podemos visualizar esses dados tanto no parágrafo que segue quanto no Quadro 1.

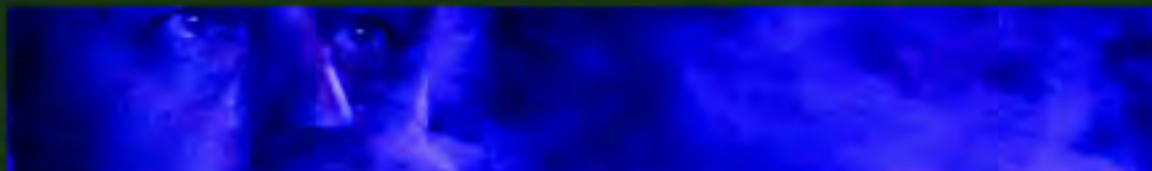
O Surdo 1 respondeu que tem 30 anos, e trabalha na empresa há 5 anos; o Surdo 2 falou que tem 41 anos e trabalha há 11 anos; o Surdo 3 disse ter 27 anos e trabalha há 11 anos nesse empreendimento. Todos os três trabalham na mesma empresa, no setor de CEDOC (Centro de documentação). Notamos que esse cargo vai ao encontro do que defende Carvalho (2012) confirmando que os surdos, geralmente, exercem funções simples, de baixa remuneração, com baixo nível de contato com clientes e que exige pouca comunicação.

| Entrevistados | Idade | Tempo de serviço | Cargo que ocupam |
|---------------|-------|------------------|--|
| Surdo 1 | 30 | 5 anos | Atuam na guarda, conservação e disponibilização do acervo documental, setor: CEDOC (Centro de documentação). |
| Surdo 2 | 41 | 11 anos | |
| Surdo 3 | 27 | 11 anos | |

Quadro 1 - Perfil dos participantes da entrevista.
 Fonte: Organizado pelos autores (2018).

Foi perguntado se os surdos, foco dessa pesquisa, encontraram alguma dificuldade em conseguir um emprego, e ser contratado. As respostas podem ser vistas nos parágrafos que seguem:

O Surdo 1 respondeu que como já se passou muito tempo, não se lembrava exatamente, mas recordou que foi com a ajuda de um primo que fez cadastro na



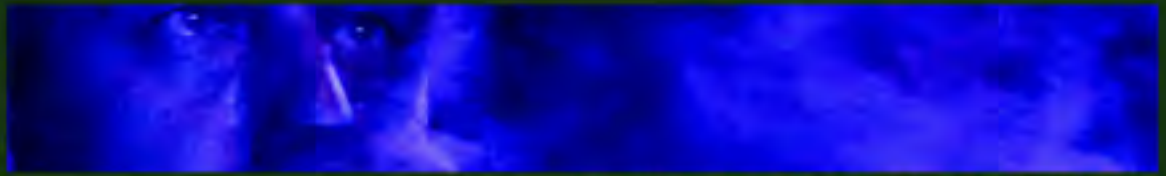
empresa, daí foi selecionado. Chegando à empresa perguntou ao supervisor: “Como que vou trabalhar? Não tem comunicação?”. Encontrou uma pessoa surda que começou a explicar as funções de seu cargo. Com o tempo, mudou de cargo, e se perguntou: “E agora o que vou fazer?”. Nessa nova função um ouvinte o ajudou, e ele “[...] foi olhando, foi memorizando, foi tentando e conseguindo ingressar [...]”, só que a comunicação sempre foi um obstáculo. Explicou ainda que havia pessoas surdas que o entendiam mais e, que elas foram ajudando-o, no entanto, eram poucos ouvintes que conseguiam ajudá-lo.

O Surdo 2 falou que seu primeiro emprego foi em um supermercado e que seu cargo se destinava “carregar as entregas e mercadorias”. Posteriormente houve uma mudança de cargo, ofereceram-no o cargo de empilhador. Essa função não exigia dele comunicação, e por isso, ele achava tranquilo. Devido o supermercado ter entrado em falência, procurou informações para o ingresso dele em outra empresa. Ingressou na mesma empresa do Surdo 1. No início, segundo ele, não teve dificuldade, pois havia outros surdos no local e esses o ajudaram na sua inclusão.

O Surdo 3 explicou que iniciou na empresa como jovem aprendiz, com 17 anos. A mãe foi quem ajudou no preenchimento e entrega de currículo. Relatou que foi bem difícil quando ingressou na empresa, pois a pessoa que o treinava para o serviço era ouvinte e não conhecia LIBRAS. Acrescentou ainda que quando entrou nessa organização tinha em torno de 10 surdos e que hoje, tem apenas cinco, sendo que três no setor que trabalha.

Perguntamos se os surdos têm o sonho de trabalhar em alguma outra profissão. O Surdo 1 disse estar satisfeito com a sua função e que não se vê fazendo outra coisa. O Surdo 2 respondeu que gostaria de trabalhar no supermercado novamente, só que em outra função, como por exemplo conferente de mercadoria, e não tem nenhum sonho de trabalhar em alguma profissão. O Surdo 3 relatou que tem o sonho de fazer biomedicina, mas sabe que isso será um grande desafio, já que tem que cuidar do filho que tem cinco anos.

Investigamos se a maior dificuldade dos Surdos no mercado de trabalho é relativa à comunicação em LIBRAS ou à Língua Portuguesa? Explicaram que no

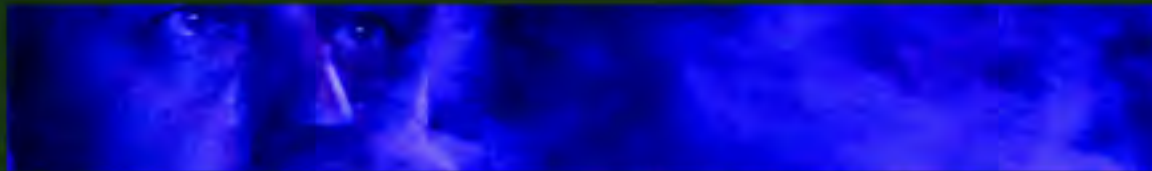


ambiente de trabalho as pessoas ouvintes utilizam muito a “apontação” e gestos que acabam ajudando na comunicação, mas que não é suficiente. Disseram que a comunicação por meio de sinais é quase nula, já que não há ninguém dentro da empresa que saiba ou utilize a língua de sinais para se comunicar. Expuseram ainda que o Português dificulta bastante, porque muitas palavras são desconhecidas por eles, e não conseguem entender. Relataram que há pessoas que pensam que ao escrever, eles vão entender tudo, mas que não é bem assim que acontece, pois tem palavras que os surdos só entendem o significado.

Indagamos se alguma vez a empresa já pediu para eles ficarem em casa, por achar que aquela atividade que estavam exercendo era irrelevante diante de sua falta de audição. Responderam que isso já aconteceu com eles. O Surdo 1 relatou que questionou com a pessoa porque não poderia ir ao trabalho, e a pessoa respondeu “Porque você é Surdo”, disse que ficou bastante triste.

Indagamos se eles sentem que seu trabalho dentro da empresa é reconhecido. Responderam que procuram fazer o trabalho sempre certo, e as pessoas geralmente reconhecem seu esforço. Perguntamos, também, se a empresa promove incentivos para o crescimento deles dentro da corporação. Contestaram que é muito difícil de acontecer, mas gostaria muito, pois eles têm ciência de que precisam aprender mais. Quando questionados sobre os treinamentos dentro da empresa, e como se sentem nesse âmbito (inseridos ou excluídos), afirmaram que existem poucos treinamentos e que quando oferecem não são inseridos, e mesmo questionando que gostariam de participar são ignorados.

Finalizamos a entrevista perguntando, se eles fossem donos de uma empresa quais as atitudes que tomariam para mudar a visão das pessoas em relação aos surdos. Como eles entendem tudo “ao pé da letra” disseram que, para isso, teriam que ter um diploma para assumir esse alto cargo. Reformulada a pergunta pela intérprete, os entrevistados responderam que ao contratar pessoas com surdez, primeiramente, trocariam ideias com elas antes, para ver qual a melhor forma de comunicação. Assim seria possível encaminhar e orientá-los corretamente.



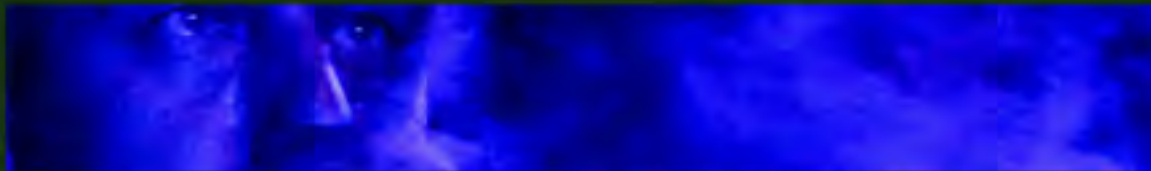
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa bibliográfica deste estudo fica de forma explícita a relevância do mencionado estudo, de maneira que expande uma visão ética, humana para refletir sobre as contribuições socioeconômicas da Comunidade Surda. Dentre as leituras de artigos e estudos em bases científicas, fica clara a necessidade de trazer tais assuntos para o meio acadêmico. De maneira que se possa reverter as barreiras e dificuldades para a inclusão do surdo no mercado de trabalho, trazendo à tona um assunto que ainda hoje é desafiador e traz discussões no meio socioeconômico, mas com a finalidade de superar impedimentos e agregar valores.

Esclareceu-se com as visitas às empresas que compuseram a amostra e ao Ministério do Trabalho que os surdos são os mais requisitados por não necessitarem de mudanças físicas nas organizações. Porém, esses empreendimentos estão despreparados para recebê-los, pois visam somente sua contratação para suprir uma cota que é demandada pelo governo e não fiscalizada. Ainda assim, o preenchimento destas vagas se torna difícil, pois muitos preferem receber o benefício de invalidez, já que os salários se equiparam a eles.

Por meio da entrevista com os surdos, foi possível constatar os desafios e dificuldades encontrados em seu cotidiano, mas não por serem incapazes de realizar algo, muito pelo contrário, pela falta de apoio por parte dos ouvintes. Com os entrevistados foi possível ver que o aprendizado deles dentro da empresa só foi possível porque já havia surdos trabalhando no mesmo local, os quais ensinaram as atividades a serem desenvolvida no departamento, já que não havia nenhum ouvinte que soubesse LIBRAS para dar esse auxílio. A dificuldade de comunicação na sua língua é o maior obstáculo para sua contratação e permanência no emprego.

Em relação aos objetivos, levantados no início deste estudo, conseguimos apontar as dificuldades encontradas na inserção do surdo no mercado de trabalho, apresentando-os tanto na pesquisa bibliográfica quanto na de campo. Nesta última, os entrevistados nos apontaram os desafios encontrados em seu dia a dia, até mesmo após a sua inserção na empresa. Nossa hipótese inicial era de que as



empresas estavam despreparadas para esse tipo de inclusão, e ela pode ser constatada tanto por relatos dos surdos, quanto pelos responsáveis do RH.

Acreditamos, inicialmente, que seria fácil encontrar empresas que tivessem surdos trabalhando, já que se trata de uma lei. No entanto, a realidade é muito diferente, pois algumas organizações não cumprem a legislação e outras ficam com vagas ociosas, por falta da demanda desse público. Reconhecemos que a pesquisa precisa ser mais aprofundada visitando mais empresas e, até mesmo, expandindo para outros municípios.

Pensando nisso, recomendamos aos futuros pesquisadores dessa temática que ampliem a amostra, não a restringindo por município. Realizar entrevistas via vídeo-chamada nos pareceu um bom recurso, desde que acompanhados por um intérprete de LIBRAS. Acreditamos que a ampliação dessa pesquisa acarretará em maior relevância, pois atingirá um território maior e uma quantidade maior de surdos a serem entrevistados, obtendo assim uma visão mais ampla da atual situação dessas pessoas no mundo do trabalho. Além disso, deixamos como sugestão que sejam entrevistadas as empresas que contrataram esses surdos, para oportunizar o discurso de ambas as partes.

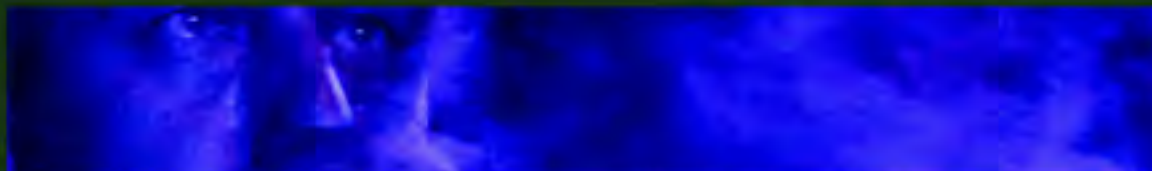
REFERÊNCIAS

AMARAL, S. C.; SANTOS, R. M. **O surgimento da LIBRAS e sua importância na comunicação e educação dos surdos**. 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID2368_16102017221540.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ARAÚJO, D. M. S.; SILVA, M. C.; SOUSA, W. P. A. **A influência da LIBRAS no processo educacional de estudantes surdos em escola**. 2015. Disponível em: <<http://files.portaldossurdos.webnode.pt/2000025134d0d14e084/a%20influncia%20da%20libras%20no%20processo%20educacional%20de%20estudantes%20surdos%20em%20escola%20regular.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BACELAR, G. B. **Derdic - Programa de Empregabilidade**. Preparação e Inclusão de Surdos no Mercado de Trabalho. 2017. Disponível em: <<http://www.cvs.saude.sp.gov.br/up/Prepara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Inclus%C3%A3o%20de%20Surdos%20no%20Mercado%20de%20Trabalho.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. **Estudantes Surdos no Ensino Superior: Reflexões sobre a inclusão**. **Cadernos de Pesquisa**. V.40. n.139, jan./abr.2010.



BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União - DOU**: 25.7.1991.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União - DOU**: 25/04/2002.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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 União - DOU**: 3.12.2004.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União - DOU**: 23.12.2005.

CAMPOS, J. G. F.; VASCONCELLOS, E. P. G.; KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. **Revista Administração**, São Paulo, v.48, n.3, p.560-573, jul./ago./set. 2013.

CARVALHO, R. P. Q. **O surdo e o mercado de trabalho**: conquistas e desafios. Anais do IV Seminário Eniac 2012. Disponível em: <<https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/download/91/96>>. Acesso em: 25 abr. 18.

CUSTÓDIO, A. C. C. **A inserção do surdo no mercado de trabalho, frente às políticas públicas de inclusão**: as duas faces de uma mesma moeda. 2012. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/295_1_2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 18.

DUARTE, Y. M.; FRESCHI, J. C. O papel dos recursos humanos na contratação de Pessoas com Deficiência-PcD. **Revista terceiro setor**. V.7, n.1, 2013.

EVANGELISTA, F. F. G.; SOUZA, T. F. C.; TOZZO, C. A inclusão do surdo no mercado de trabalho de acordo com sua capacidade profissional. **Revista Ensaios & Diálogos** – Nº7 – janeiro/dezembro de 2014, p. 49-57.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. Oxford, v.4, n.3, p. 225-235, Summer, 1999.

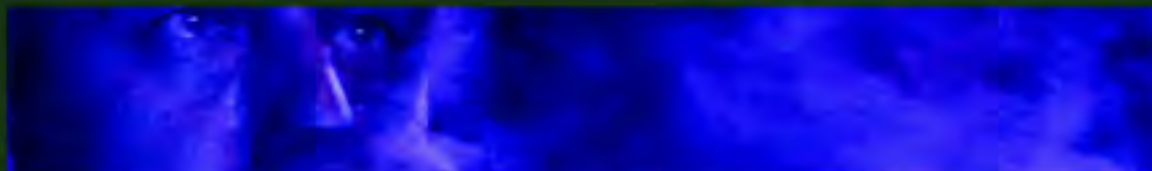
GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 28 fev. 2019.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**: a voz das professoras. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Universidade de Santa Catarina. 2001.

PACHECO, M. S. **Evolução da gestão de Recursos Humanos**: um estudo de 21 empresas. 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/admin/Downloads/MarcelaSoaresPacheco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/MarcelaSoaresPacheco%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2018.



PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

PORTAL BRASIL. **Quase 80 mil pessoas com deficiência auditiva têm carteira assinada no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/09/quase-80-mil-pessoas-com-deficiencia-auditiva-tem-carteira-assinada-no-brasil>>. Acesso em: 01 maio de 18.

PRINCISVAL, A. R. **A contribuição da pessoa surda no mercado de trabalho**. Monografia de especialização em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade Cândido Mendes da Cidade do Rio de Janeiro, 2015.

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.

SANTOS, N. C.; SILVA, C. A importância da inclusão do deficiente auditivo na cultura da organização. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. 2015, vol.4, nº.1 ISSN 2317-3793.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002.

SCHUINDT, C. C.; MATOS, C. F.; SILVA, C. S. Estudo de caso sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos surdos na disciplina de Química. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 282-303, jan./jul. 2017.

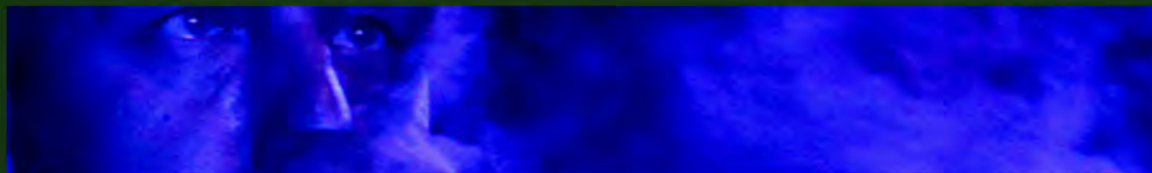
SILVA, C. P.; BORGES, R. L.; PAIVA, L. D. **Acessibilidade de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. Beau-Bassin/Maurícias: NEA, 2018.

SOUZA, R. M. **Análise da qualidade de vida no trabalho dos surdos em atividade nas empresas da cidade de Ponta Grossa – Paraná**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

TSULADZE, Maia. **Teaching and Learning of Deaf Students in Ordinary Vocational Education Setting**. Master's Thesis in the Philosophy in Special Needs Education Department of Special Needs Education. Faculty of Educational Sciences the University Of Oslo The Georgia Case. 2015. Disponível em: <<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49455/Maia-Tsuladze-Masters-Thesis-SNE-4390.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

VIANA, A. S. A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 17, n. 2, p. 214-232, maio/ago. 2016.

**Recebido em 06/12/2018
Aprovado em 29/11/2019**



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA MICROCEFALIA: UMA REFLEXÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR MICROCEPHALY: A REFLECTION FOR INCLUSIVE EDUCATION

ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA MICROCEFALIA: UNA REFLEXIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020216>

Simone Regina Alves de Freitas Barros

Hospital Universitário de Alagoas
simoninhabarros2010@hotmail.com

Pedro Henrique Falcão

Universidade Estadual de Pernambuco
pedro.falcao@upe.br

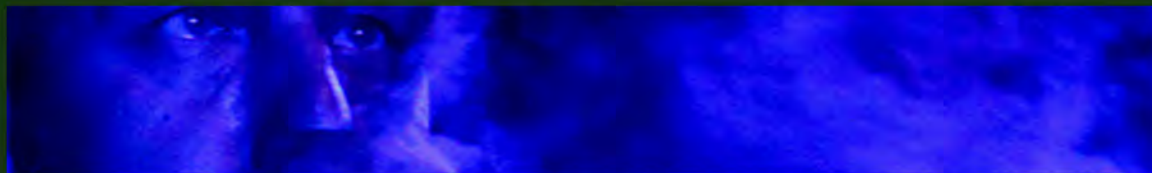
RESUMO

Em 2015 ocorreu estado de emergência sanitária nacional devido a um surto em Pernambuco de neonatos com microcefalia. O objetivo desse estudo foi analisar as ações acerca do processo de inclusão de crianças com microcefalia no ensino regular. Foram selecionados estudos disponíveis nas bases de dados da SciELO e Google Acadêmico, no idioma português. Localizados 203 estudos, desses 196 não responderam à questão norteadora o que resultou na seleção de sete estudos. Observou-se nos estudos que a inclusão escolar desses alunos perpassa por diversos problemas: inadequação do ambiente físico, falta de recursos pedagógicos, materiais escolares necessários e profissionais especializados. Ainda constatou-se a necessidade dos municípios e estados definirem políticas educacionais que possam garantir desde a matrícula em creche e pré-escolas à oferta de Atendimento Educacional Especializado. E, por fim, observou-se que os estudos sobre a inclusão escolar dos alunos com microcefalia ainda se encontram com pouca representatividade, sendo necessário um maior fomento em pesquisas que deem visibilidade a esse público, mas, também, é imprescindível investimento na formação dos recursos humanos para contribuir na construção de melhores resultados frente ao processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Microcefalia. Intervenção Precoce.

ABSTRACT

In 2015, a national health emergency occurred in Pernambuco, Brazil, because of an outbreak of neonates with microcephaly. The objective of this study was to analyze the actions undertaken with regard to the inclusion of children with microcephaly in regular education. We selected studies available in the databases of SciELO included in other libraries, such as Medline, Pubmed and Lilacs) and Google Academic. In total, 203 studies were located, of which 196 did not respond to the study's guiding question, which resulted into the selection of seven studies. It was observed from these studies that the school inclusion of students with microcephaly faces the following problems: inadequate physical environment, lack of pedagogical resources, necessary school materials, and specialized professionals. The need for municipalities and states to define educational policies that can guarantee education right from enrollment in kindergarten and pre-schools to offering Specialized Educational Attendance was also verified. Finally, it was observed that studies



on the inclusion of students with microcephaly are still poorly represented and thus more research is required to make this public more visible. However, investment in the training of human resources to contribute to the construction of better results in the process of inclusion is also required.

Keywords: Educational Inclusion; Microcephaly; Early intervention.

RESUMEN

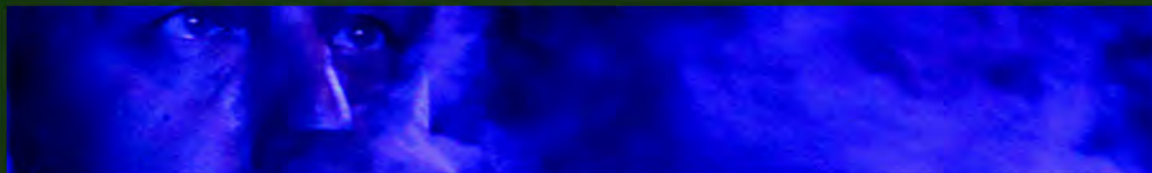
En 2015, se produjo una emergencia nacional de salud en Pernambuco, Brasil, debido a un brote de neonatos con microcefalia. El objetivo de este estudio fue analizar las acciones emprendidas con respecto a la inclusión de niños con microcefalia en la educación regular. Seleccionamos los estudios disponibles en las bases de datos de SciELO incluidas en otras bibliotecas, como Medline, Pubmed y Lilacs) y Google Academic. En total, se localizaron 203 estudios, de los cuales 196 no respondieron a la pregunta guía del estudio, lo que dio lugar a la selección de siete estudios. Se observó a partir de estos estudios que la inclusión escolar de estudiantes con microcefalia se enfrenta a los siguientes problemas: entorno físico inadecuado, falta de recursos pedagógicos, materiales escolares necesarios y profesionales especializados. También se verificó la necesidad de que los municipios y los estados definan políticas educativas que puedan garantizar la educación desde la inscripción en el jardín de infantes y las escuelas preescolares hasta la oferta de Asistencia educativa especializada. Finalmente, se observó que los estudios sobre la inclusión de estudiantes con microcefalia todavía están poco representados y, por lo tanto, se requieren más investigaciones para que este público sea más visible. Sin embargo, también se requiere inversión en la capacitación de recursos humanos para contribuir a la construcción de mejores resultados en el proceso de inclusión.

Palabras clave: Inclusión Educativa; Microcefalia; Intervención temprana;

1 INTRODUÇÃO

No Brasil em 2015 nos deparamos com um elevado número de crianças nascidas com microcefalia. Em novembro desse mesmo ano, o Ministério da Saúde declarou estado de emergência sanitária nacional devido a um surto no Estado de Pernambuco que registrou o maior número de casos (804). Em seguida estão os estados de Paraíba (316), Bahia (180), Rio Grande do Norte (106), Sergipe (96), Alagoas (81), Ceará (40), Maranhão (37), Piauí (36), Tocantins (29), Rio de Janeiro (23), Mato Grosso do Sul (9), Goiás (3) e Distrito Federal (1) (LIMA, et al., 2017).

A grande incidência de casos inquietou profissionais de saúde e cientistas que ainda não tinham respostas acerca das possíveis causas para tal epidemia que se instalava. Logo, deu-se início a um período de intensas pesquisas em busca de maior compreensão sobre os fatores etiológicos da microcefalia que confirmaram a relação entre a infecção materna pelo vírus Zika, no período da gravidez, e esta malformação (BARROS et al., 2017).



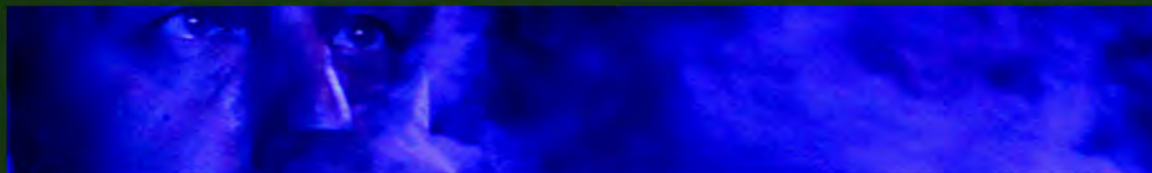
O Zika Vírus é responsável por atacar células cerebrais fetais, conhecidas como células progenitoras neurais. Elas são responsáveis pela formação dos ossos e da cartilagem do crânio, por isso há uma má-formação craniana. Porém, a microcefalia não é apenas um problema físico, onde os indivíduos apresentam uma diminuição do perímetro cefálico, mas também neurológico psíquico e motor. O nível da seqüela vai variar de um caso para outro, de acordo com a área cerebral atingida. Um indivíduo com microcefalia poderá ter um déficit cognitivo, problemas visuais, déficit auditivos e motores, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e epilepsia (LIMA, et al., 2017).

As anomalias congênitas, incluindo as microcefalias, têm etiologia complexa e multifatorial, e podem ser causadas por anomalias cromossômicas, exposições a teratógenos ambientais, doenças metabólicas, bem como por doenças maternas durante a gravidez. Podem ser primárias, se presentes ao nascimento, ou secundárias, quando se desenvolvem após o nascimento (MARINHO, 2016).

No entanto, a microcefalia é considerada uma malformação congênita evidenciada pelo não desenvolvimento do cérebro de maneira adequada onde o perímetro cefálico apresenta-se substancialmente menor, quando comparado aos de outras crianças do mesmo sexo, idade ou tempo de gestação (ASHWAL, 2009).

O diagnóstico da microcefalia é dado pela medida do crânio, realizada, pelo menos, 24 horas após o nascimento e dentro da primeira semana de vida (até 6 dias e 23 horas), por meio de técnicas e equipamentos padronizados, segundo orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS). A medida de referência do Perímetro Cefálico é de 30,54 centímetros para meninos, e de 30,24 centímetros para meninas, com base na escala de Intergrowth (DA SILVA et al., 2018).

A microcefalia tem sido associada a uma série de fatores, compreendendo síndromes metabólicas e/ou genéticas, agressões ambientais e causas ainda desconhecidas que podem afetar o desenvolvimento do cérebro e se associar à malformação. No entanto, a mesma também pode ser ocasionada por infecções no período pré-natal como a toxoplasmose, sífilis, rubéola, citomegalovírus e herpes (DA SILVA et al., 2018).



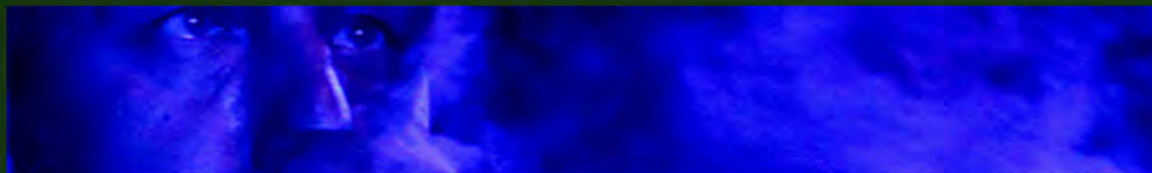
Embora a microcefalia não seja uma síndrome nova, sendo esta admitida pela ciência estar ligada a fatores congênitos e pós-natal o que de fato é novo seria a ligação do Zika como fator também de causa de microcefalia (SANTOS, 2016).

No contexto escolar, os indivíduos com microcefalia comumente apresentam dificuldades de aprendizagem, demandando a necessidade de acompanhamento por profissionais que possam criar ambientes de aprendizagens diferentes, proporcionando a esse aluno compreender suas dificuldades superando suas limitações (BERODT, 2013). A criança com microcefalia pode apresentar atraso mental, alterações físicas como dificuldade para andar, problemas de fala e hiperatividade ou convulsões. Porém, estas consequências da doença não surgem em todos os casos e, algumas crianças podem se desenvolver normalmente e ter uma inteligência normal porque isso depende da gravidade da sua microcefalia (MARCELLI; COHEN, 2010).

Para crianças diferentes, educação diferente, reza um princípio educativo. As crianças com atraso mental necessitam de uma educação apropriada, cuja denominação genérica é “educação especial”. Talvez a denominação não seja muito feliz, pois, de certa forma, a educação da criança com atraso é regida pelos mesmos que educação de qualquer criança e, por outro lado, toda educação tem muito de especial, no sentido de ser específica e individualizada para determinados alunos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 240).

Em 2016, foi publicada a Nota Técnica n. 25 (BRASIL, 2016b), que dispõe sobre a escolarização das crianças com microcefalia. Essa nota enfatiza que a participação da criança com microcefalia deve ocorrer em diferentes espaços do ambiente educacional e dá ênfase à necessidade de um trabalho intersetorial. Destaca-se ainda, a necessidade da garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas redes públicas e particulares de ensino, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE, que passou a vigorar com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos



com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

Diante do AEE, as crianças com microcefalia devem ter acesso ao conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles que sua condição específica demanda. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem aprender quando estimuladas precocemente. Para isso, as creches devem acolhê-las em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam, por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral (DA SILVA et al., 2018).

Toda educação deve começar precocemente, mesmo a da criança que evolui e progride normalmente. Por isso mesmo, deve-se começar precocemente _ desde as primeiras semanas de vida e, indubitavelmente, antes do ingresso na escola - a educação da criança com problemas de desenvolvimento, quaisquer que sejam estes problemas, e muito mais, quando se trata de deficiência mental. A detecção precoce dos problemas de desenvolvimento contribui para orientar adequadamente, os programas educacionais, nesses primeiros anos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995 p. 247).

As crianças com microcefalia interagirão com o meio no seu ritmo e tempo próprio, esses não são diferentes. Sendo assim, a discussão sobre o processo de incluir medidas que possam melhorar sua exploração do mundo, gerando possíveis ganhos e avanços na qualidade de vida desses (SANTOS 2016).

Para Santos e Rocha (2018), o grande desafio da educação é transformar as escolas em escolas inclusivas, que garantam o atendimento à diversidade humana. A partir dessas perspectivas podemos assim refletir, o qual difícil é para as crianças com microcefalia e de outras deficiências serem incluídas nas escolas da rede pública e privadas, não envolve só um ou dois fatores, mas uma série de questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Contudo, na atualidade às possibilidades de escolarização e inclusão no contexto escolar é uma conjuntura que se faz presente entre muitas famílias: como será o futuro dessas crianças? Entre tantas dúvidas, surgem também, questionamentos sobre a vida escolar dessas crianças. Chamando a sociedade a refletir sobre a inclusão de crianças com microcefalia no ensino regular. É preciso



garantir o direito e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino. Dessa forma, emergiu a seguinte questão norteadora: Como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças com microcefalia nas escolas?

“A Constituição de 1988 prescreve a inclusão total e incondicional dos alunos, sendo verdadeiramente revolucionária vanguardista e muito clara ao se pronunciar sobre o direito de todos à educação. Falta-nos zelar para que suas prescrições sejam colocadas em prática, por meio de políticas educacionais que as respeitem e as consolidem nas nossas escolas” (MANTOAN, et al., 2006, p.98).

O planejamento no âmbito das políticas públicas deve ofertar a essas crianças que já chegam ao mundo concitando do poder público medidas emergenciais para que se possa efetivar e garantir seus direitos de cidadãos e dignidade a vida segundo a nossa carta magna, a constituição federal de 1988 (SANTOS, 2016).

"As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais" (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 2).

Assim, o objetivo desse estudo foi analisar estudos acerca do processo de inclusão de crianças com microcefalia no ensino regular de escolas públicas e privadas. Considerando a relevância dessa temática registrada nos bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico por intermédio de uma revisão integrativa. A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática.



2 MÉTODO

Realizou-se uma revisão sobre as produções científicas com base no AEE nas redes públicas e particulares de ensino. Para elaboração deste estudo, foram utilizadas as seis etapas da revisão integrativa citadas por Souza e colaboradores (2010), com o intuito de organizar as informações coletadas.

1ª etapa: elaboração da questão norteadora. É a fase mais importante da revisão, pois determina quais serão os estudos incluídos, os meios adotados para a identificação e as informações coletadas de cada estudo selecionado.

2ª etapa: busca ou amostragem na literatura. Está relacionada à fase anterior, a busca em base de dados deve ser ampla e diversificada. Contemplando a procura em bases eletrônicas, manuais e periódicos. As referências descritas nos estudos selecionados, o contato com pesquisadores e a utilização de material não publicado.

3ª etapa: coleta dos dados. Assim para se extrair os dados dos artigos selecionados, faz-se necessária a utilização de um instrumento previamente elaborado capaz de assegurar que a totalidade dos dados relevantes seja extraída, minimizar o risco de erros na transcrição, garantir precisão na checagem das informações e servir como registro.

4ª etapa: análise crítica dos estudos incluídos. Esta fase demanda uma abordagem organizada para ponderar o rigor e as características de cada estudo.

5ª etapa: discussão dos resultados. Nesta etapa, identificar-se possíveis lacunas do conhecimento e também é possível delimitar prioridades para estudos futuros.

6ª etapa: apresentação da revisão integrativa. Essa deve ser clara e completa para permitir ao leitor avaliar criticamente os resultados. Deve conter, então, informações pertinentes e detalhadas, baseadas em metodologias contextualizadas, sem omitir qualquer evidência relacionada.

O universo da pesquisa foi composto por artigos, resumos, relatos de experiências e anais. Foram determinados os seguintes critérios de inclusão:



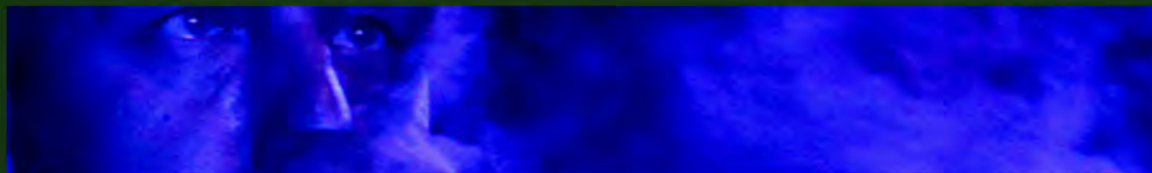
estarem disponíveis em texto completo na base de dados do SciELO - Scientific Electronic Library Online (inclusos em outras bibliotecas, como Medline, Pubmed e Lilacs) e também Google Acadêmico. Sem recorte temporal, no idioma português. Utilizaram-se as palavras-chave microcefalia AND inclusão. A coleta de dados deu-se de janeiro a abril de 2019. Para a padronização dos resultados utilizou-se um formulário perante a seguinte padronização: autor, identificação do artigo, ano, origem da publicação e formato do estudo. Na busca inicial em conformidade com os critérios de inclusão, foram localizados 203 estudos, 196 não respondiam à questão norteadora da pesquisa o que resultou na seleção de 07 estudos para compor a amostra da presente pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 07 estudos que responderam aos objetivos da pesquisa, 05 foram publicados no ano de 2017 e apenas 02 em 2018. No quadro a seguir estão dispostos os estudos que compõem a amostra dessa revisão.

Quadro 1. Síntese dos estudos que compõem a amostra.

| Ordem | Autor Ano de publicação | Título | Origem da Publicação | Formato do estudo |
|-----------|---------------------------------------|---|-------------------------|----------------------|
| Estudo 01 | LIMA, R.R. A, et al., 2017. | INCLUSÃO DO ALUNO COM MICROCEFALIA: a realidade das escolas públicas e privadas de Pernambuco | Anais | Resumo Expandido |
| Estudo 02 | MERCADO, E.L.O., 2017. | CENÁRIO DAS CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA E SUAS FAMÍLIAS EM MACEIÓ: caminhos para construção de políticas educacionais | Anais | Resumo |
| Estudo 03 | DA SILVA, I.S., 2017. | MÚSICA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma perspectiva para o desenvolvimento da criança com microcefalia | Revista | Relato de Caso |
| Estudo 04 | NEPOMUCENO, S; ALCANTARA, E.F.S, 2017 | A PSICOPEDAGOGIA EM BUSCA DE AJUDA À GERAÇÃO MICROCEFALIA. | Revista | Artigo |
| Estudo 05 | SEIBT, M.T.S, 2017. | Educação Especial e Inclusiva, um Novo Desafio Escolar: Microcefalia. | Revista | Artigo |



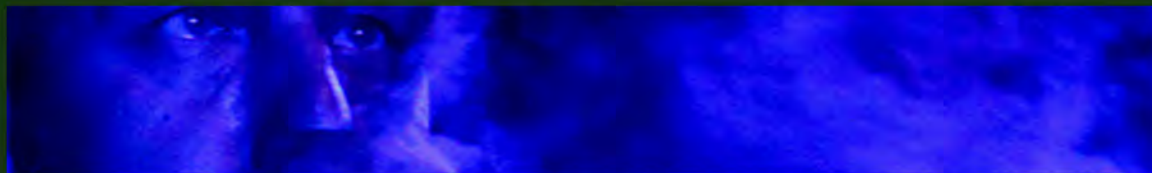
| | | | | |
|-----------|------------------------------|--|---------|-----------------------|
| Estudo 06 | DA SILVA, F.C, et al., 2018. | Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas | Revista | Relato de Experiência |
| Estudo 07 | S A N T O S ; ROCHA, 2018 | Inclusão de crianças com microcefalia na educação infantil: quais dificuldades encontradas pelos professores? | Anais | R e s u m o Expandido |

Fonte: Elaborado pela autora.

No estudo 01 de Lima e colaboradores (2017), que teve como objetivo identificar se os professores da Educação Infantil das escolas regulares estão capacitados para ensinar crianças com microcefalia, fazendo um comparativo daqueles que trabalham na rede pública e na rede particular de ensino. Sendo três da rede pública e as outras três da rede privada, todas elas localizadas na Região Metropolitana do Recife. O estudo demonstrou que 100% dos participantes que responderam ao questionário, seja da rede pública ou privada, não se sentem capacitados para receber as crianças com microcefalia, além disso, muitos deles informaram que a instituição que trabalha não possui uma infraestrutura adequada.

Para Da Silva (2018), ao falarmos das limitações e potencialidades das crianças com microcefalia, percebemos o receio e o medo de não sabermos lidar com elas, pois em grande parte dos casos, há a presença de mais de uma deficiência, as alterações visuais, motoras e auditivas são variadas e poderá interferir na realização de atividades cotidianas, como também, requerer serviços de apoio para a escolarização. A formação em AEE envolve saberes que englobam: formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação; saberes disciplinares que envolvem a formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados ao projeto de ensino que agregam aos conteúdos, métodos, técnicas de ensino para a formação dos alunos; a proposta no âmbito da escola que reúnem os saberes da experiência, da prática cotidiana que provém da cultura (SEIBT, 2017).

Diante do exposto percebe-se que a capacitação do docente para trabalhar com a inclusão de alunos com microcefalia engloba muito mais do que a formação pessoal e profissional. O docente deve ter a predisposição para perceber o aluno como ser cognocente e se perceber como sujeito importante no desenvolvimento



dele, isso se traduz como uma questão urgente a ser enfrentada no trabalho com os professores que recebem alunos com microcefalia. Para isso, torna-se necessário o direcionamento de políticas públicas.

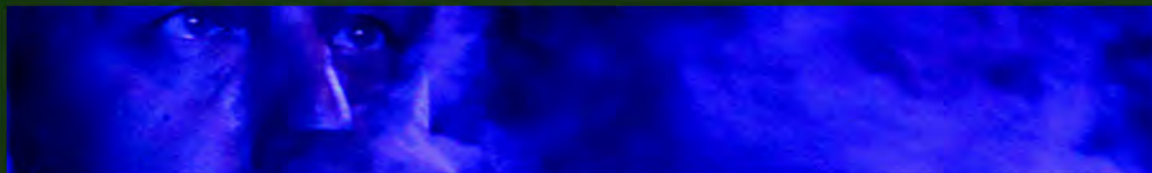
Para Sequeiros (2000), educar não é somente uma questão de experiência ou de boa vontade. Educar é uma tarefa complexa, que hoje está nas mãos de profissionais: professores e educadores. No mundo todo, muitos educadores dedicam a vida refletindo e pesquisando e inovando a educação.

Um projeto educativo deve estar fundamentado em teoria educativa consistente e coerente. Uma teoria educativa deve estar solidificada em uma determinada concepção da sociedade no ser humano, na ação civil e política. Em síntese, sobre esse projeto deve existir uma antropologia e uma opção social política abrangente (SEQUEIROS, 2000).

Sendo assim, cabe ao professor especializado em educação especial a elaboração do plano da AEE; identificação e seleção dos recursos de tecnologias assistivas necessários; produção e adequação de materiais e brinquedos; acompanhamento do uso dos recursos verificando sua funcionalidade; análise do mobiliário e orientação às famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados (BRASIL, 2015).

No estudo de Lima e colaboradores (2017), percebeu-se que a discussão central gira em torno do aperfeiçoamento profissional para a escolarização dessas crianças. Sabemos que se faz necessário também, adequar o ambiente físico, os recursos pedagógicos e os materiais escolares necessários, conforme as proposições da Política Nacional de Educação Especial, o que as torna possibilidades importantes no contexto da educação inclusiva.

Para os autores da pesquisa, embora existam leis para efetivar a educação inclusiva, à realidade nas escolas foge dos padrões pré-estabelecidos, onde, de maneira geral, tanto as escolas públicas quanto as privadas analisadas estão sem condições de formularem um plano de trabalho inclusivo para atender as crianças que possuem microcefalia. Visto isto, é de grande importância que haja mudanças na infraestrutura e que esses professores se tornem capacitados para receberem os alunos com microcefalia (LIMA et al., 2017).



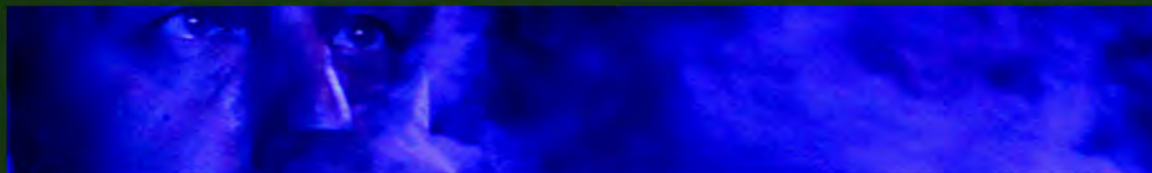
É sabido que a inclusão escolar do educando com necessidades educacionais especiais é um tema de grande relevância nos debates educacionais. Acredita-se que a escola deve atender às diferenças intrínsecas dos alunos. Quando se trata de crianças com microcefalia é preciso compreender que essa é uma síndrome recente e que o desenvolvimento escolar desses alunos parece-nos ser mediado perante um processo qualitativamente diferente.

Já no estudo 02 de Mercado (2017) que se dedicou a identificar o cenário de crianças com a síndrome congênita do Zika vírus e suas famílias em Alagoas, com o intuito de provocar o poder executivo à elaboração de políticas públicas que garantam a estas crianças o direito à educação infantil, evidenciou-se a necessidade dos municípios e estado definirem políticas educacionais que possam garantir desde a matrícula em creche e pré-escolas à oferta de AEE e profissional de apoio escolar as crianças com microcefalia. Uma vez que o estado não dispõe de um plano de inclusão individual para crianças com microcefalia.

Para Mercado (2017) é preciso entender que, o processo de inclusão escolar envolve além do acesso, a permanência, o aprendizado e desenvolvimento pleno de crianças com a Zika vírus, a partir de programas de formação continuada de professores e profissionais, a reestruturação das instituições de Educação Infantil.

O estudo de Mercado (2017), relata que se faz necessário enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão. Tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, perante a reestruturação das instituições de Educação Infantil. O estudo 03 de Da Silva (2017), que teve como objetivo relatar a contribuições da música para o desenvolvimento do aluno com microcefalia. Para o autor, ainda há um enorme caminho para que a educação musical chegue a ser acessíveis as pessoas com deficiência em sua totalidade.

Para essa prática temos a Lei Nº 11.769 sancionada pelo presidente Luís Inácio no dia 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Essa lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 o seguinte: com essa legislação, o ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na Educação Infantil e Anos Iniciais (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014).



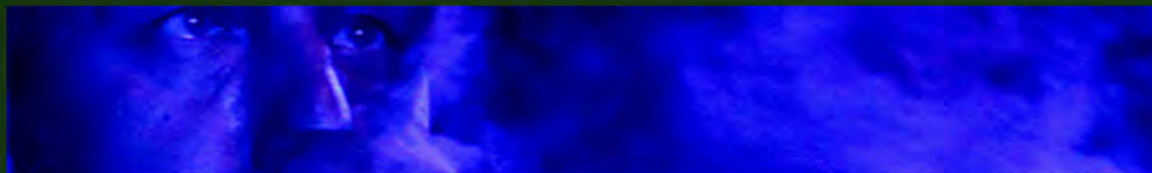
A música auxilia no desenvolvimento social e cultural da criança. Ela também tem valor incontestável no desenvolvimento cognitivo pelo seu poder de aguçar a linguagem, a memória, a imaginação, a atenção e várias outras habilidades da criança (SILVA, 2016). É muito importante conviver com a música desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014).

Para Moreira e colaboradores (2014), antigamente, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música sempre esteve no contexto da educação ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Para Bueno (2011), a musicalidade está dentro de cada pessoa, para tanto, há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. Sendo a imaginação uma grande aliada nesse quesito.

É sabido que a educação no Brasil, ao longo do tempo, vem sofrendo diversas transformações e muitas das suas leis, no que se refere à educação, inclusive a educação inclusiva, ainda atravessam distanciamento do preconizado. No entanto, a música ao longo desse processo de construção do conhecimento vem ganhando reconhecimento em todos os cenários educacionais.

O estudo 04 de Nepomuceno e Alcântara (2017), analisou a importância da escola e dos professores diante dos problemas de aprendizagem do aluno com microcefalia. Esse discorre sobre o processo humano do conhecimento e seus padrões evolutivos saudáveis e patológicos, bem como a influência (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. Esse ainda buscou mostrar a importância da interação da psicopedagogia para amenizar o desgaste emocional e profissional que pode vir a fazer parte da rotina das escolas ao receberem crianças com microcefalia, facilitando o desempenho do educador e do educando na tarefa de levar e receber conhecimento.

Estudos realizados em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, têm demonstrado que os processos proximais vivenciados na família e na escola podem atuar como fatores de proteção para alunos que se encontram diante de



adversidades individuais ou sociais (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016). Essa compreensão pode incentivar a elaboração de intervenções voltadas para o contexto familiar e escolar de forma integrativa. Para Petrucci e colaboradores (2016), o papel da família perante o contexto de desenvolvimento da criança, destaca-se nos processos proximais que ocorrem entre a criança e os seus primeiros cuidadores.

Em seguida, destaca-se o papel da escola como segundo contexto de desenvolvimento, enfatizando-se os processos proximais que ocorrem entre estudantes e professores. Assim o relacionamento da criança com os pais e com os professores, os quais, de acordo com o modelo bioecológico, são considerados como processos proximais fundamentais para o desenvolvimento humano (PETRUCCI, 2016). O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) é um sistema teórico e metodológico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Esse faz análise do desenvolvimento e considera a interação sinérgica de quatro componentes: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O estudo 05 de Seibt (2017), que teve como objetivo analisar os obstáculos encontrados no processo de inclusão escolar de crianças com microcefalia. Esse demonstrou que os professores entrevistados apresentaram diversos pontos de vista frente à inclusão de crianças com microcefalia, para eles: é um desafio a ser alcançado, pois essa nova patologia causa preocupações e receios, tendo em vista que é uma situação nova. O estudo ainda relata que as principais dificuldades encontradas em sala de aula são: a falta de profissionais com formação específica para área da Educação Especial, falta de materiais pedagógicos, acessibilidade e recursos avaliativos (SEIBT, 2017). Observa-se que o estudo de Seibt (2017) corrobora com o estudo de Lima e colaboradores (2017). Tendo como foco central a formação dos docentes ainda como principal problema para o bom acolhimento no processo de inclusão de crianças com microcefalia.

No estudo 06 de Da Silva e colaboradores (2018) que teve o objetivo, capacitar 30 profissionais de Educação Infantil na cidade de Maceió, no estado de Alagoas sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus e outras alterações neurológicas, demonstrou que há necessidade de promover mais ações que colaborem na preparação e organização dos serviços de



Educação Infantil. Segundo os autores para atender essa perspectiva da inclusão, é necessário estabelecer práticas pedagógicas que capacitem os profissionais, para atender as necessidades apresentadas pela demanda e serviços de apoio permanentes, por meio de consultorias colaborativas.

O estudo ainda ressaltou que para a tomada de decisão e identificação das necessidades educacionais das crianças com microcefalia, a avaliação realizada pela escola deve contar com a experiência dos profissionais da escola, do setor responsável pela Educação Especial, da família e cooperação dos serviços de saúde (DA SILVA et al., 2018). Para Da Silva (2018), a identificação dessas necessidades está condicionada ao conhecimento das limitações e as potencialidades das crianças com microcefalia por equipe multidisciplinar. Apesar de informar sobre esses aspectos de maneira generalizada, é importante enfatizar que as crianças devem ser avaliadas individualmente, respeitando suas particularidades.

Vale ressaltar que as contribuições dos profissionais de saúde no contexto educacional podem ser entendidas como um recurso adicional que viabiliza estratégias educacionais inclusivas, favorecendo o desenvolvimento da criança em todas as suas necessidades (BALEOTTI; ZAFANI, 2017). Vale acrescentar que a saúde e educação podem e devem andar juntas. As intervenções da área da saúde são fundamentais para que as intervenções educacionais sejam eficazes. Professores e profissionais de saúde devem trabalhar como cooperadores no processo de ensino e aprendizagem. Assim o desenvolvimento acontecerá de maneira global.

No estudo 07 de Santos e Rocha (2018), foram escolhidas quatro escolas da Educação Infantil, duas da rede pública e duas da rede privada situadas no município de Jequié – BA. Nesse estudo avaliou-se a estrutura da escola, a formação dos professores e a preparação para acolher crianças com microcefalia e outras deficiências. O estudo evidenciou que as escolas não têm estrutura física adequada para receber crianças com microcefalia. Como também, constatou-se que a secretaria de educação não dá o apoio necessário à inclusão de crianças com necessidades especiais. Os profissionais também relataram não receber cursos de aperfeiçoamento. Já os professores da rede privada relataram não ter as mesmas



condições mencionadas pelos docentes das escolas públicas. Ainda acrescentaram ter dificuldades em lidar com a socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive ocorre bullying quando há crianças com necessidades especiais em sala.

Assim, tendo como base a Constituição de 1988 (Brasil), a inclusão de crianças com deficiência na rede de ensino, está previsto no artigo 208 (§ III) que os portadores de deficiência devem ter atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (SANTOS; ROCHA, 2018). Para Santos e Rocha (2018), as escolas não dispõem de um espaço adequado, a maioria possui ainda escadas, falta corrimão, pista tátil, portas adequadas, estão escassas de formação em AEE, falta salas de AEE, cuidadores que prestem apoio aos professores em sala de aula e acessibilidade.

Os estudos aqui apresentados narram uma perspectiva desafiadora da inclusão, que além de gerar inquietações em toda a sociedade, descreve diversos obstáculos a serem superados, dificultando um plano individual de atendimento especial para as crianças com microcefalia. Dessa forma, os professores e toda a escola devem buscar formação necessária para realizar um bom trabalho no contexto educacional dessa criança que necessita de AEE. Torna-se necessário compreender que receber essas crianças, configura-se em ofertar um cuidado específico. Ainda é preciso ressaltar que cada criança aprende de uma forma diferente, e a criança com microcefalia vai precisar de estímulos e cuidados a mais para o seu desenvolvimento, sempre respeitando o seu grau de aprendizagem (SANTOS; ROCHA, 2018). Quanto mais precoce a inserção dessa criança, maiores chances de ganhos e avanço no desenvolvimento. Para isso, a família, a sociedade e o governo devem caminhar juntos em busca de alternativas assistivas emergentes.

É sabido que o tema da microcefalia não é algo recente, infecções por zika foram observadas em 72 países desde 2007, contudo foi a partir do surto que houve em 2015 no Brasil que muitas pesquisas começaram a se desenvolver, portanto, ainda é uma patologia que vem sendo explorada em termos de novos conhecimentos (SANTOS; ROCHA, 2018). No contexto atual há discussões necessárias sobre inclusão, aqui delimitamos em evidenciar as crianças com



microcefalia causada por Zika vírus, e a importância do atendimento precoce, para que decorra em ganhos e avanços na sua aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, considera-se que este estudo possibilitou novos conhecimentos a partir da síntese das amostras, como ainda demonstrou limitações acerca do quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados pesquisadas.

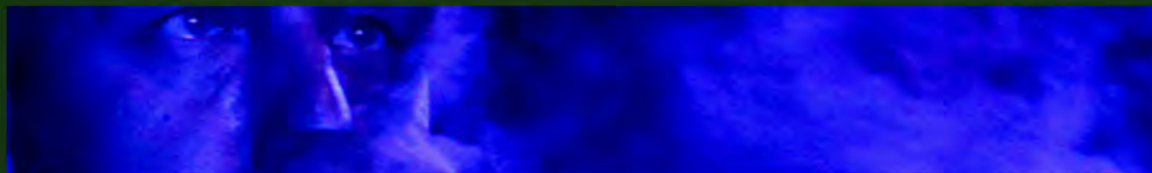
Os estudos aqui analisados relatam que as principais dificuldades ainda estão voltadas para o planejamento das ações, uma vez que deverão ter o propósito de inserir o aluno precocemente no contexto escolar, envolvendo seu grupo familiar, em um trabalho conjunto com comunidade escolar. Volvidos em um olhar crítico sobre o contexto histórico do aluno com microcefalia e sua especificidade clínica, em razão de sua valorização e oferta de oportunidades para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Outrossim, as lacunas na formação continuada dos professores especializados em educação especial consolidam-se em um desafio a ser superado na implementação das políticas de inclusão de alunos com microcefalia.

Torna-se necessário efetivar políticas públicas para o acolhimento e assistência à família e a crianças, e abrir também no campo pedagógico discussões de melhorias de prestação de serviços multidisciplinares para que se obtenham avanços progressivos dessas crianças que chegarão ou já chegaram às escolas.

É preciso dar importância ao atendimento precoce das crianças com microcefalia. Para isso, dependemos da reformulação e efetivação das políticas públicas e do envolvimento social. Essa construção coletiva beneficiará indivíduos repletos de necessidades. Para isso, torna-se necessário explicitar os problemas vivenciados na sociedade e assim, mudar o cenário atual.

E, por fim, observou-se que os estudos sobre a inclusão escolar dos alunos com microcefalia, ainda se encontram com pouca representatividade, sendo necessário um maior fomento em pesquisas que deem visibilidade a esse público, mas, também, é imprescindível investimento na formação dos recursos humanos



para contribuírem com o processo de aprendizagem de todo o público alvo da educação especial com amplas necessidades.

REFERÊNCIAS

ASHWAL, S. et al. **Practiceparameter:** evaluationof the childwithmicro cephal (anevidence-basedreview): reportof the Quality Standards Subcommitteeofthe American Academyof Neurologyand the Practice Committeeof the Child Neurology Society. *American Academyof Neurology*, v. 73, n. 11, p. 887-897, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2744281/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BALEOTTI, L. R.; ZAFANI, M. D. **Terapia Ocupacional e tecnologia assistiva:** reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. *Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional*. São Carlos, v. 25, n. 2, p. 409-416, 2017. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1544/856>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BARROS, S.M.M. **Fortalendo a rede de apoio de mães no contexto da Síndrome Congênita do vírus Zika:** Relatos de uma intervenção psicossocial e sistêmica. *Nova Perspectiva Sistêmica*. n. 58, p. 38-59, 2017.

BERODT, E. D. **Microcefalia.** Disponível em: <<http://www.compartir-educacionespecial.org>>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2019.

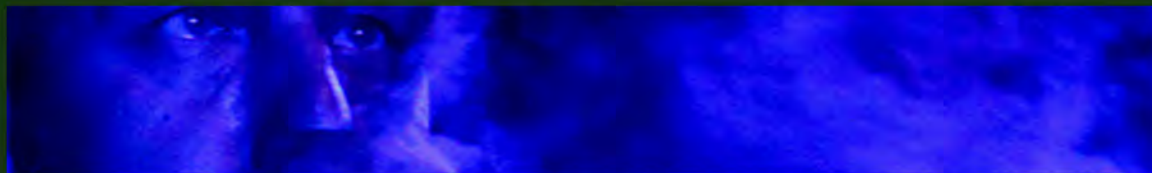
BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 25/2016. Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. In: _____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil:** 2003 a 2016. Brasília: Ministério da Educação, 2016b, p. 46- 47. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/ SECADI/DPEE, 2015.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecologyofdevelopmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of childpsy chology.** Vol. 1: Theoretical models ofhuman development. New York: John Wiley, v.1, n.1,p. 993-1028, 1998.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música.** v.1, Jundiaí: Keyboard, 2011.



COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** v. 3, p. 247. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DA SILVA, F. C.; VITAL, M. D. S; SANTOS, R. C. C; DA CRUZ, T. A. R; CALHEIROS, D. S. **Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas.** Educação, Batatais, v. 8, n. 1, p. 57-71, jan./jun. 2018.

DA SILVA, F. C. et al. **Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas.** Educação Batatais, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 57-71, jan./jun. 2018.

DA SILVA, I. S. **Música e inclusão na educação infantil:** uma perspectiva para o desenvolvimento da criança com microcefalia. Revista Includere. Rio Grande do Norte, v. 3. n. 1, 2017.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Apresentação. In: GÓES, M.C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados. p. 1-5, 2004.

LIMA, R. R. A, et al. **Inclusão do aluno com microcefalia:** A realidade das escolas públicas e privadas de Pernambuco. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa. 2017. Disponível em: <www.conedu.com.br>. Acesso em: 12 de mai. 2019.

MANTOAN, M.T. É.; et al. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006.

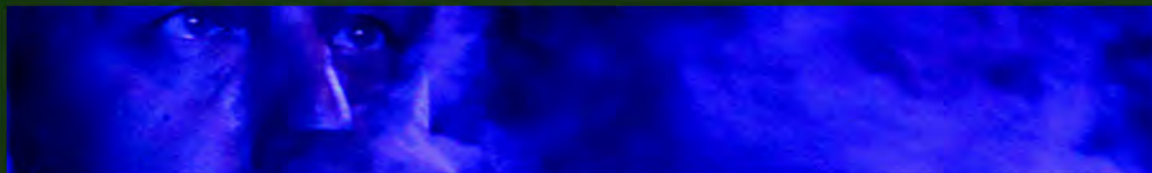
MARCELLI D; COEH, D. **Infância e Psicopatologia.** 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARINHO, F. **Microcefalia no Brasil:** prevalência e caracterização dos casos a partir do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), 2000-2015, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222016000400701#aff1>. Acesso em: 12 de mai.2019.

MERCADO, E. L. O. **Cenário das crianças com a síndrome congênita do Zika e suas famílias em Maceió:** Caminhos para construção de políticas educacionais.VII ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. II ENCONTRO NORDESTINO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Maceió, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=cenário+das+crianças+com+a+síndrome+congênita+do+zika+e+suas+famílias+em+maceió>. Acesso em: 01 de mai. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Plano Nacional de Combate ao Aedes aegypti e suas consequências.** Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional. 1ª versão. Brasília: Ministério da Saúde, 2016a. Disponível em: <<http://combataedes.saude.gov.br/images/pdf/orientacoes-integradas-vigilancia-atencao.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOREIRA, A. S; SANTOS, H; COELHO, I. S. **A música na sala de aula:** A música como recurso didático. UNISANTA Humanitas, v. 3, n. 1,p. 41-61, 2014.



NEPOMUCENO, S; ALCANTARA, E. F. S. **A Psicopedagogia em busca de ajuda à geração microcefalia.** Volta Redonda - RJ: Rev. Episteme Transversalis. v.11, n.2, p. 107-118, jul./dez.2017.

PETRUCCI, G. W; BORSA, J. C; KOLLER, S. H; PETRUCCI, G. W; BORSA, J. C., KOLLER, S. H. **A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância.** Trends in Psychology. Temas em Psicologia, v. 24, n. 2, p. 391-402, abr./jun, 2016.

SANTOS, D. R.; ROCHA, M. R. **Inclusão de crianças com microcefalia na educação infantil:** quais dificuldades encontradas pelos professores? Actas Del Congreso Iberoamericano de Docentes. ISBN: 978-84-948417-0-5. Artículo 1340. 2018. Disponível em: <<http://congreso.formacionib.org/1340.pdf>>. Acesso em 19 de mai. 2019.

SANTOS, M. M. S F. **Inclusão na educação infantil:** Microcefalia e a importância da estimulação precoce. WEBARTIGOS. 2016. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-na-educacao-infantil-microcefalia-e-a-importancia/147340>>. Acesso em 26 de abr. 2019.

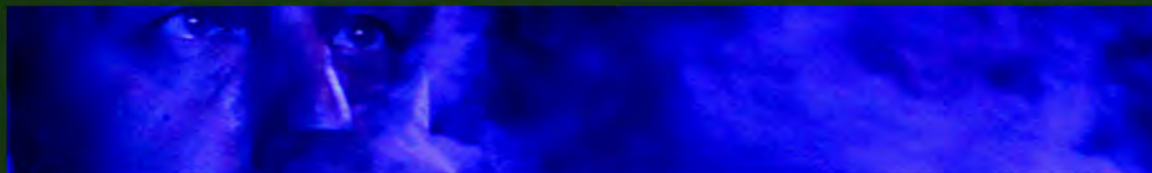
SEIBT, M. T. S. **Educação Especial e Inclusiva, um Novo Desafio Escolar:** Microcefalia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 9. Ano 02, Vol. 01. p. 130-147, dez. de 2017.

SERQUEIROS, L. **Educar para solidariedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, K. S. **A música na escola e seu papel pedagógico na educação infantil.** Revista Even. Pedagóg, v. 7, n. 2, p. 359-370, jun./jul. 2016.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa:** o que é e como fazer. Revista Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

**Recebido em 04/04/2019
Aprovado em 09/12/2019**



O ENSINO DA ARTE COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

THE TEACHING OF ART AS A FACILITATOR OF THE LEARNING OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SCHOOL OF THE MUNICIPAL NETWORK OF BELO HORIZONTE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020235>

Cibele Silva de Aquino Costa

Instituto Federal de Minas Gerais
bele_aquino@hotmail.com

Danilo Arnaldo Briskievicz

Instituto Federal de Minas Gerais
danilo.arnaldo@ifmg.edu.br

Diego Norberto Souza

Instituto Federal de Minas Gerais
diego.ns1990@hotmail.com

Enderson de Carvalho Gonçalves

Instituto Federal de Minas Gerais
endersong@hotmail.com

Leila Mara Siqueira de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais
leilasiqueiraoliveira@gmail.com

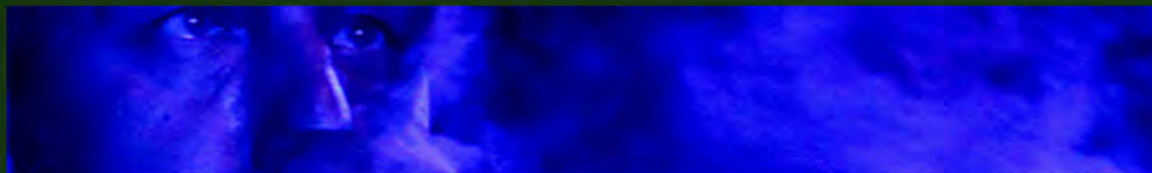
Mariana Lopes de Almeida

Instituto Federal de Minas Gerais
marianalopesalmeida@gmail.com

RESUMO

Investigamos as relações possíveis entre a estética e a educação a partir de um trabalho de campo desenvolvido no primeiro semestre de 2018, numa escola municipal do município de Belo Horizonte/MG, que atende alunos e alunas com deficiência intelectual com mais de dezoito anos. A partir de uma visita técnica ao estabelecimento, coletamos informações sobre a forma de dinamização das aulas e do processo ensino-aprendizagem através da arte [oficinas de teatro, de artesanato, de dança], alicerçada pela concepção sociointeracionista de Lev Vygotsky e por diagnósticos médicos precisos para um atendimento personalizado. A partir da observação do cotidiano da escola e de sua pedagogia centrada nas atividades artísticas e culturais percebemos uma importante contribuição para a educação inclusiva na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. A metodologia usada foi o trabalho de campo baseado na observação do cotidiano escolar em suas diversas atividades, a pesquisa bibliográfica e a geração de relatório de pesquisa com entrevistas e fotografias das atividades. Os resultados da pesquisa e da imersão no universo desta escola demonstram que a estética e a educação podem se servir mutuamente uma da outra, com ganhos expressivos na qualidade do ensino e do aprendizado.

Palavras-chave: Estética. Educação. Arte. Deficiência intelectual.



ABSTRACT

We investigate the possible relationships between Aesthetics and Education based on a fieldwork developed in the first semester of 2018, in a municipal school in the city of Belo Horizonte/MG, which serves students and students with intellectual disabilities aged over eighteen. From a technical visit to the establishment, we collected information about the dynamization of classes and the teaching-learning process through art [workshops in theater, handicrafts, dance], based on Lev Vygotsky's socio-interactionist conception and medical diagnoses accurate for personalized service. From the observation of the daily life of the school and its pedagogy centered on artistic and cultural activities, we perceive an important contribution to inclusive education in the metropolitan area of Belo Horizonte/MG. The methodology used was the fieldwork based on the observation of the school routine in its various activities, the bibliographic research and the generation of a research report with interviews and photographs of the activities. The results of research and immersion in the universe of this school demonstrate that Aesthetics and Education can serve each other, with significant gains in the quality of teaching and learning.

Keywords: Aesthetics. Education. Art. Intellectual Disability.

1 NOSSO PONTO DE PARTIDA: ESCOLA, ARTE, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A cidade de Belo Horizonte é uma das maiores capitais do Brasil. A partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, esta capital teve sua população estimada no ano de 2017 de 2.523.794 pessoas, com densidade demográfica de 7.167,00 hab./km², num território de 331,401 km². Quando se pensa nos trabalhadores formais da capital mineira, estes apresentavam no ano de 2016 um salário médio mensal de 3,5 salários mínimos, com 53,1% da população ocupada. Em relação aos dados econômicos, a capital mineira, em 2015, apresentou o Produto Interno Bruto per capita de R\$ 34.910,13, com um índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM calculado em 0,810 (IBGE, 2018). A urbanização de Belo Horizonte, cidade planejada e inaugurada oficialmente em 1897, ampliou-se num movimento do centro da cidade para os bairros periféricos até o limite de seu território no limite com outros municípios da região metropolitana. Quando cruzamos os dados econômicos com a realidade de atendimento às pessoas com deficiência intelectual na região metropolitana, percebemos uma sub-representação em número de escolas em funcionamento para esse público. Trata-se de apenas duas escolas que fazem o atendimento desse público específico. Com isso, a nossa pesquisa pretende retratar uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, ou seja, numericamente, analisamos 50% das escolas da cidade dedicadas exclusivamente ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Formamos um grupo de trabalho para a investigação sobre a inserção das



atividades artísticas no cotidiano de uma escola especial com a coordenação geral do professor de Metodologia do Trabalho Científico, Sociologia e Filosofia do IFMG campus Santa Luzia, Danilo Arnaldo Briskievicz e um grupo de alunos e alunas do curso de graduação em Design de Interiores do mesmo campus liderado pela professora de educação especial Leila Mara Siqueira de Oliveira, responsável pela seleção dos dados coletados, entrevistas com professores e coordenação da equipe de pesquisa no interior da escola selecionada. O objetivo de criação do grupo foi o de compreender como a arte pode auxiliar na dinamização das aulas da educação especial para ser mais democrática e mais eficiente. O interesse do grupo era demonstração factual da possibilidade de interface epistemológica entre estética e educação.

Na pesquisa de campo levantamos os dados gerais da instituição (OLIVEIRA, 2018). A escola da rede municipal de Belo Horizonte estudada atende cerca de 110 alunos e alunas, constituída basicamente de alunos e alunas maiores de 18 anos, todos com deficiência intelectual, sendo que se trata também de alunos e alunas de renda familiar baixa, sendo que todos eles podem contar apenas com esta a escola como suporte para seu desenvolvimento cognitivo e motor. A escola estende seu atendimento através de um acompanhamento médico pelo sistema público de saúde (OLIVEIRA, 2018).

Dessa maneira, nosso ponto de partida para a investigação que segue é analisar no contexto de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte os desafios da inserção da arte na dinamização da Educação Especial, a arte entendida como promotora da eficiência no processo ensino-aprendizagem e também incentivadora de práticas pedagógicas democráticas, com a finalidade de desenvolver as múltiplas inteligências de seus discentes.

A investigação das atividades pedagógicas relacionadas à arte em sala de aula realizada através de pesquisa de campo na escola está vinculada metodologicamente aos estudos sociointeracionistas de Lev Vygotsky (1896-1934) no que diz respeito ao destaque que esse autor dá às atividades artísticas para o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. É nesse sentido que através de estudos e observação da prática pedagógica de uma escola da rede



municipal de Belo Horizonte foi possível analisar na prática da sala de aula como a opera a teoria que defende o processo de ensino aprendizagem através de interações e troca de saberes em um ambiente que potencialize experiências, conhecimento e superações de capacidades por meio de atividades que tem a arte como fonte de trabalho. O resultado esperado de nossa investigação é uma demonstração de como o ensino da arte através de oficinas específicas estimula os discentes da educação especial ao aprendizado realmente democrático.

Portanto, é a partir da arte e através dela que na educação especial realmente democrática a aprendizagem de cada aluno e aluna com deficiência intelectual se dá tanto nas interações proporcionadas por professores aos seus discentes. É na interação com o mundo através das atividades artísticas que outros indivíduos inseridos em determinado meio interagem consigo mesmas e com os outros, ampliando e aprimorando a sociabilidade através da exteriorização de seus sentimentos e emoções possibilitando que a cada realização artística a evolução da aprendizagem se torne mais rápida e eficaz.

2 A ARTE E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÕES

É importante para nosso estudo destacar a concepção de arte que sobressai na escola pesquisada e como a mesma trabalha no sentido de identificar as deficiências intelectuais para apontar o melhor caminho para a inserção de cada aluno e aluna nas atividades propostas. Por isso, a estreita relação entre as atividades artísticas e a escola especial da rede municipal de Belo Horizonte deve ser iniciada com uma definição do que é a arte. Assim,

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte todas estas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe (GOMBRICH, 1995, p. 15)

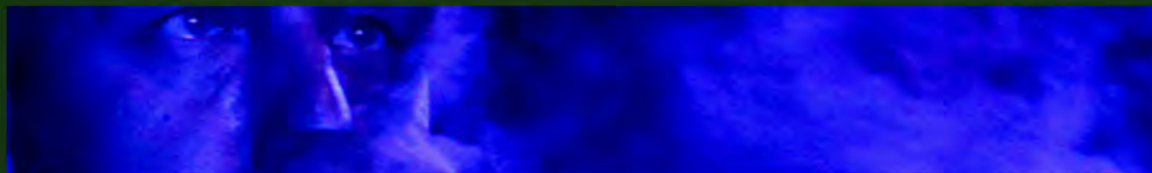


É dessa maneira que os primeiros manifestos artísticos em que se tem registro ocorreram no período da pré-história da humanidade em que as primeiras expressões artísticas eram bem simples, baseadas em riscos feitos nas paredes das cavernas, ou nas mãos em negativo. Foi com o passar do tempo que humanidade dominou a técnica das mãos em negativo e com isto o homem da pré-História começou a desenhar e a pintar (PROENÇA, 1994, p. 10). Os primeiros artistas utilizavam artisticamente o pó mineral, os pigmentos de plantas e da terra, além de sangue de animais para produzirem suas expressões artísticas. Os mesmos retratavam em suas artes a natureza tal como suas visões captavam. Neste período também surgiram as primeiras esculturas, como por exemplo, a Vênus de Willendorf (PROENÇA, 1994, p.10-11).

Com passar do tempo e com a complexificação das relações sociais dos seres humanos é que a arte foi ganhando características peculiares, agregando conceitos e valores em uma metamorfose constante que acompanha lado a lado a nossa evolução. Por isso, a arte esteve e ainda está ligada ao processo de socialização dos seres humanos. Dessa forma é que se entende a arte como reveladora dos nossos valores morais e sociais, de nossas crenças, dos nossos costumes e nossos modos de agir e de pensar o mundo em que vivemos.

É característica da arte ser reveladora das vivências de um povo em determinada época. Dessa forma, ela não se apresenta como um dado estático, uma manifestação engessada, sem dinamismo. Claramente a história da arte é um estudo muito complexo e vasto, para tomarmos esta mera conclusão como única e plena. Conclui-se que a arte está presente em toda atividade humana, já do que muitos objetos que temos hoje nos museus já fizeram parte do cotidiano de uma civilização. Muitos dos objetos que utilizamos no presente não sendo consideradas peças de arte, amanhã poderá ser julgado como tal, expostos em museus e afins (PROENÇA, 1994 p. 8).

No trabalho de campo (OLIVEIRA, 2018) percebemos que na escola pesquisada a arte pode ser categorizada em três tipos gerais de acordo com o uso em sala de aula: as artes plásticas, as artes cênicas e artes visuais. as artes plásticas estão relacionadas à escultura, às artes gráficas e ao artesanato. As artes



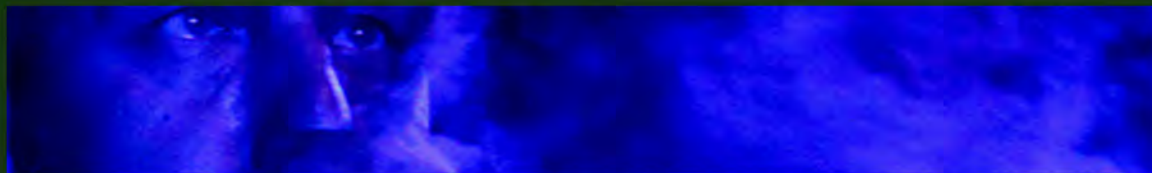
visuais estão categorizadas como as artes que retratam a realidade ou imaginação, e tem como principal recurso de estudo a visão englobando as atividades de pintura, cinema, decoração e jogos. Já as artes cênicas abrangem todas as formas de expressão realizada através da dança, do teatro ou da música.

Para se chegar ao diagnóstico das deficiências intelectuais para o atendimento de seu público específico, a escola pesquisada parte dos pressupostos American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, fundada em 1876, é sediada em Washington, capital dos Estados Unidos da América. O Manual utilizado fomenta o estudo da deficiência intelectual, propondo informações, orientações definições, conceitos e terminologias além de oferecer diretrizes de melhores práticas para diagnosticar e classificar a deficiência intelectual, desenvolvendo um sistema de suporte no apoio a pessoas que vivem com deficiência intelectual (AAIDD, 2018a; AAIDD, 2018b).

Como a escola pesquisada recebe alunos e alunas com deficiência intelectual maiores de dezoito anos é preciso compreender que esta insituição trabalha na dinamização dos sintomas das patologias herdadas antes desse período, em outras fases da vida. Por isso, de maneira geral, entende-se que a deficiência intelectual é uma deficiência que se origina antes dos 18 anos, caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência representa um atraso no desenvolvimento, o que gera dificuldades de aprendizado e na realização de coisas simples do dia a dia. Neste caso, há um comprometimento cognitivo, de linguagem, motoras e nas habilidades sociais.

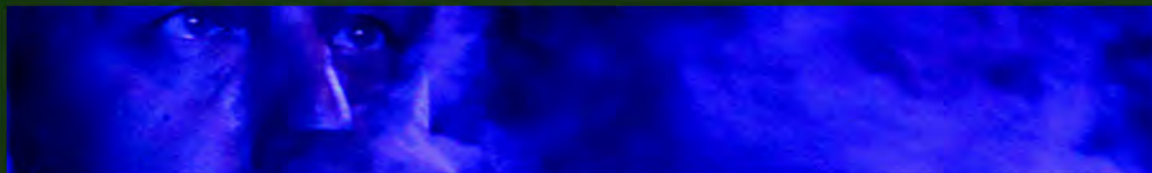
Em 2010, a AAIDD revisou sua definição e critérios diagnósticos como a ciência e compreensão da condição e definiu que a nova nomenclatura seria adotada universalmente, e apesar de ainda haver pouco conhecimento sobre a mudança, cada vez mais substitui-se “mental” por “intelectual” (AAIDD, 2018a; AAIDD, 2018b).

Na escola, percebemos que há uma série de causas da deficiência sendo sua origem bastante complexa, mas as teorias mais recorrentes explicam que são



devido a fatores pré-natais, perinatais e pós-natais. Dessa forma, para determinar a gravidade da deficiência intelectual, a APA - Associação Psiquiátrica Americana, estabelece de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DMS-5 apresenta três critérios que devem ser analisados para a elaboração do diagnóstico da deficiência intelectual (APA, 2014): a) déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social; e c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Juntamente com estes critérios avaliativos, é aplicado o teste de inteligência – utilizado como instrumento para padronização e construção de um conhecimento prévio sobre as capacidades cognitivas dos alunos e alunas –, e o resultado obtido identifica a gravidade como leve, moderada, grave e profunda. Segue abaixo a definição de cada nível de gravidade: leve – estes indivíduos revelam apenas um ligeiro atraso de aprendizagem ou algumas dificuldades do dia a dia, atraso nas áreas perceptivo-motoras, podendo desenvolver aprendizagens sociais ou de comunicação e têm capacidade de adaptação e integração no mundo laboral; moderado – podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, aprender a comunicar pela linguagem verbal, porém, apresentam dificuldades na expressão oral e na compreensão de convencionalismos sociais. Apresentam um desenvolvimento motor aceitável e têm possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos. Dificilmente chegam a dominar técnicas de leitura, escrita e cálculo; grave – o seu nível de autonomia pessoal e social é muito baixo, necessitando geralmente de proteção ou de ajuda. Por vezes têm problemas psicomotores significativos. Poderão aprender algum sistema de comunicação, mas a linguagem verbal é muito débil. Podem ser treinados para algumas competências básicas e aprendizagem pré-tecnológicas muito simples; e profundo – apresentam grandes problemas sensório-motores e de comunicação com o meio. São dependentes de outras pessoas para quase todas as funções e atividades, pois têm



dificuldades físicas e intelectuais. Excepcionalmente terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de autoajuda.

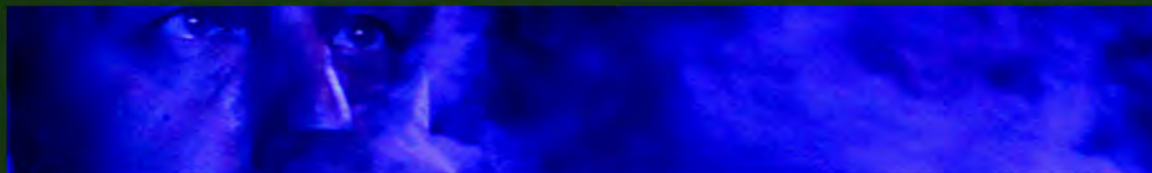
3 A TEORIA DE VYGOTSKY E A RELAÇÃO ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO

A escola da rede municipal de Belo Horizonte utiliza largamente os princípios da teoria sociointeracionista desenvolvida pelo pesquisador Lev Vygotsky (ASSUNÇÃO, 2008). Trata-se de um psicólogo que dedicou grande parte da sua vida aos estudos e pesquisas relativas aos aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de experiências adquiridas através da interação com os meios em que estava inserido. Preocupou-se com a educação para deficientes intelectuais e sensoriais e concluiu que uma criança com deficiência intelectual não consegue separar o mundo real do imaginário, de forma que a consciência sobre alguns acontecimentos irá depender do seu sistema afetivo. Muitas vezes a criança não tem consciência de sua deficiência, tornando quase impossível a reação compensatória do que Vygotsky nomeia como “defeito”.

A teoria sociointeracionista vygotskyana acredita na relação entre o meio da interação do indivíduo e a cultura, em que é fundamental que o aluno e a aluna estejam inseridos em um meio estimulante (nesse caso a arte é um estímulo cotidiano do desenvolvimento psicomotor) para que ocorram mudanças em seu desenvolvimento, gerando assim novas experiências entre os indivíduos.

Vygotsky afirma que as características humanas só são adquiridas através da relação homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio buscando atender suas necessidades, ele também se transforma. O meio tem um papel de extrema importância no desenvolvimento de crianças com deficiência, pois é nele que a criança terá a possibilidade de compensar suas dificuldades. Desse modo, a mesma consegue criar mecanismos para equilibrar suas funções se adaptando ao convívio social.

Assim, a criança nasce possuindo apenas as funções psicológicas elementares, com o decorrer do tempo e com o aprendizado cultural essas funções se aprimoram em funções psicológicas superiores, que são o controle do consciente



do comportamento, a ação intencional feita de maneira voluntária e a liberdade do indivíduo em vinculação às características do momento e do espaço presente.

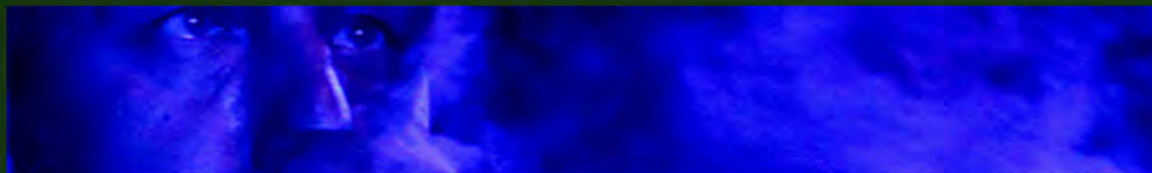
Vygotsky sustenta a importância da educação inclusiva e acessibilidade para todos e ressalta que pessoas com deficiência podem ter um alto nível de progresso em seu desenvolvimento e é de suma importância que a escola permita que esses indivíduos dominem para depois superarem seus saberes no dia a dia. Lembrando que o limite biológico e especificidades de cada um não é o fator determinante para o desenvolvimento. A sociedade por sua vez é quem cria limites para que os deficientes não se desenvolvam de maneira eficaz.

Suas teses referem-se à interação do indivíduo inserido num contexto sócio cultural; à base biológica do funcionamento psicológico sendo o cérebro o principal órgão sendo responsável pela atividade mental; à característica mediação presente em toda a vida humana em que usamos signos para realizarmos essa mediação com o mundo. A linguagem possui um papel mediador por excelência, dessa maneira Vygotsky destaca a mesma no processo de pensamento, sendo essa uma capacidade exclusiva dos seres humanos.

As pesquisas de Vygotsky foram feitas na fase em que a criança começa a desenvolver sua fala, pois ele acreditava que era nessa fase que ele encontraria a verdadeira essência comportamental da criança. Para o mesmo as atividades coletivas eram proveitosas para promover o desenvolvimento, adquirindo conhecimentos históricos e culturais já existentes em seu cotidiano.

Vygotsky afirma que para ocorrer a aprendizagem de maneira proveitosa e eficaz, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1993, p. 60), que seria a distância entre aquilo que o indivíduo precisa de ajuda para realizar e aquilo que ele já possui potencialidade para aprender e realizar sozinho.

Por isso Vygotsky afirma que aquilo que é “zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98).



Como a teoria sociointeracionista é aplicada pela escola através das aulas de arte? É o que passamos a descrever a partir desse ponto.

Um exemplo de que a arte é de suma importância no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e que pode ajudar no desenvolvimento destes, é uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, localizada na região norte da cidade. A escola foi fundada há 28 anos e atende cerca de 100 alunos e alunas, onde é possível encontrar discentes com diversas síndromes e variados níveis de comprometimento.

Esta instituição destina-se a prestar atendimento educacional aos educandos com necessidades especiais e é um local onde são desenvolvidos currículos adaptados e procedimentos de apoio pedagógico, usando equipamento e material didático adequado conforme dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 59, ao declarar que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Vygotsky destaca que não devemos nos conformar que a escola especial aplique simplesmente um programa reduzido da escola comum, nem métodos facilitados e simplificados e, por acreditar nesta afirmação é que nesta instituição de ensino especial, além de não ficar neste conformismo, ainda se ressalta a tarefa de criar formas de trabalho positivas e próprias, possibilitando o desenvolvimento mais amplo dos alunos e alunas. Assim,

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1984, p. 233)



A partir desse pressuposto, na escola pesquisada o trabalho é desenvolvido por meio de oficinas, onde os alunos e alunas são agrupados de acordo com suas capacidades, habilidades, seu comprometimento físico e intelectual bem como com seu interesse pessoal. Nesse artigo relataremos com mais detalhes as oficinas de arte, artesanato, música e jogos dramáticos (teatro), pois são as oficinas que tem a arte como o foco do trabalho.

A forma de trabalho adotada na escola apresenta cada oficina com uma média 8 a 10 alunos e alunas, e cada professor ou professora pode contar com um auxiliar de apoio tanto para ajudar os alunos e alunas com um comprometimento mais severo como para auxiliar o professor quando necessário. As oficinas têm duração de duas horas e cada aluno participa de duas oficinas por dia. As salas de aula onde funcionam as oficinas são ambientadas de acordo com as atividades que ali serão desenvolvidas.

Em um conselho de classe os professores e professoras analisam cada aluno e aluna, descrevendo suas dificuldades, seu comprometimento intelectual, as habilidades e competências que apresentam e, a partir daí definem quais serão as oficinas de que farão parte. Os alunos e alunas são encaminhados as oficinas que podem ajudá-los a se desenvolver em todos os âmbitos. Nesse aspecto, a escola tua em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN's que estipula:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do Pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 97).

Dessa forma, a oficina de arte tem como objetivo principal proporcionar aos alunos e alunas um conjunto de experiências onde eles possam manifestar, expressar seus desejos e emoções através da interação com diversos materiais, no intuito de criar e recriar de acordo com o potencial de cada indivíduo. Nesta oficina



eles tem a oportunidade de experimentar materiais diversos com texturas variadas dando-lhes a chance de poder sentir e descobrir, através dos sentidos (visão e tato), um mundo de experiências além daquelas proporcionadas no ambiente familiar. Trabalha-se com pintura em tela, vidros e no papel, diversos tipos de papeis, lixas, (re) corte e colagem de papeis, sementes, areia e outros; os alunos tem a oportunidade de realizar pinturas e desenhos orientados pelo professor como também podem fazê-lo de forma livre, dando-lhes a oportunidade de criar e deixar fluir sua imaginação sem censuras e/ou críticas. A oficina de arte tem como foco principal o campo das artes visuais procurando valorizar ao máximo o trabalho dos discentes, expondo-os inclusive, para toda comunidade escolar.

Na Educação Especial, a arte é eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades de os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais ser bem-sucedida nas artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas.

A oficina de arte ainda serve como elo de ligação com outras oficinas pois, sempre que é necessário produzir cenários, enfeites e adornos para apresentações de outras oficinas, estes são confeccionados juntos com os próprios alunos fazendo-os se sentir parte de todo processo de criação.

Nesta oficina os professores e professoras procuram tornar o ambiente e as atividades prazerosas para que os alunos, mesmo aqueles com um comprometimento mais severo, sintam-se à vontade para se arriscar, deixar solta sua criatividade e sentir-se valorizado em tudo que produz.

Na oficina de música busca-se desenvolver a percepção sonoro/musical, despertar e vivenciar o prazer das canções e, com isso proporcionar movimentos corporais numa proposta de dança que envolva o desenvolvimento da psicomotricidade e da coordenação. Os alunos e alunas têm a oportunidade de conhecer fatos e pessoas que marcaram a nossa cultura, ouvir/assistir cd's e dvd's de músicas diversas, conhecer e manusear diversos instrumentos musicais e os diversos sons produzidos por eles. A música permite aos alunos e alunas

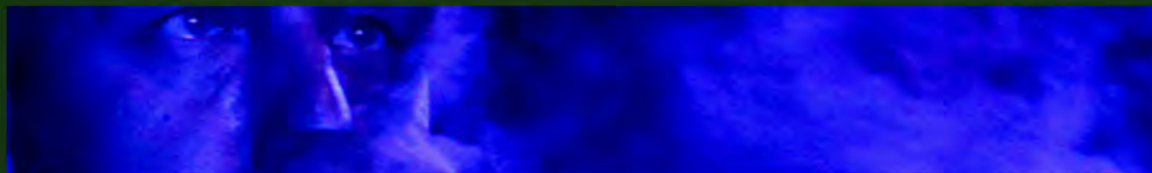


experimentarem, além do dançar, diferenciar em seus movimentos corporais, ritmos lentos e agitados, além de seguir coreografias e fazer dramatizações. Permite aos alunos e alunas estar em grupo, dançar juntos e/ou separados, em pares e/ou isoladamente. Eles têm a oportunidade também de construir os próprios instrumentos musicais para serem utilizados em apresentações.



Figura 1 – Apresentação musical

Trabalha-se nesta oficina com projetos mais específicos, ou seja, define-se um tema, ritmo e/ou um artista brasileiro para estudar sua história e produções artísticas, através de vídeos e documentários, ouvir as músicas através de cd's e dvd's para que tenham a oportunidade de ver e ouvir o artista e/ou ritmo estudado. Após este estudo as professoras e professores da oficina de música, juntamente com a professora da oficina de jogos dramáticos, definem uma ou mais músicas para os alunos dramatizarem e prepararem uma coreografia para que seja apresentada para todos os alunos da escola. Esta atividade tem como objetivo proporcionar aos alunos a experiência de momentos que permitam o desenvolvimento de sua coordenação, ritmo, movimentos corporais e a psicomotricidade. Permite ainda, experimentar o palco como área de jogos dramáticos para a produção de cenas com o acompanhamento da professora.



A arte da música e da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem, desta forma não era possível trabalhar estas oficinas sem ofertar aos alunos a oportunidade de experimentarem a música e a dança.

Concomitante a esta experiência, os alunos ainda têm na oficina de jogos dramáticos a oportunidade de buscar a expressão corporal como meio de comunicação em todos os momentos para atuar e inter-relacionar com as pessoas e o mundo a sua volta, pois o teatro, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

É por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação (...) dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida (BRASIL, 1997, p. 57).

Dessa forma, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional, ao participar de atividades teatrais:

O indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (BRASIL, 1997, p. 57).

Os momentos dedicados aos jogos dramáticos buscam o envolvimento total dos alunos em todos os níveis: intelectual, físico, emocional e social para as situações de aprendizagem. O aluno tem a oportunidade de expressar-se através do corpo e da dramatização, sem a preocupação do certo e/ou errado, sem críticas. Tanto a oficina de música quanto a de jogos dramáticos utilizam a música e o teatro como meio de aprendizagem, de descontração e de ocupação, independente do grau de comprometimento intelectual do aluno, aqui todos têm oportunidade de se expressar, cada um no seu tempo e a sua maneira.

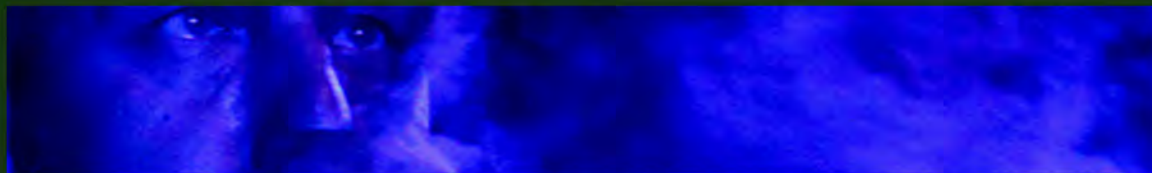
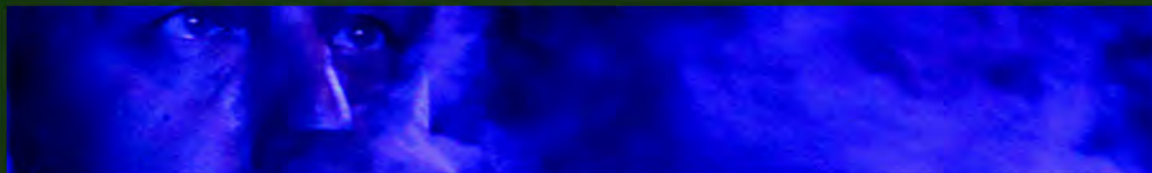


Figura 2 – Apresentação teatral

A oficina de artesanato tem como objetivo a valorização da pessoa com deficiência como ser produtivo e capaz. Neste espaço os alunos têm a oportunidade de aprender a confeccionar cadernos, cadernetas, pregadores, caixinhas de madeira decoradas dentre outros produtos. Eles participam de todo processo de produção desses objetos, sempre com a supervisão da professora. Cada um produz de acordo com a habilidade que possui e com o grau de comprometimento intelectual.

Os objetos produzidos pelos alunos recebem a logo própria da escola. Todos os materiais produzidos pelos alunos são comercializados tanto pelos alunos como pelos pais, professores, familiares e amigos, tanto na escola como em outros espaços. O dinheiro advindo da comercialização destes produtos é rateado entre os alunos que participam da produção dos mesmos. O fato de receberem, ainda que muito pouco, pois os valores dos produtos não são elevados, proporcionam aos alunos a sensação de se sentir produtivo e capaz, elevando assim a autoestima dos mesmos. Dessa forma,

As pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, precisam (refere-se a pessoas) ser corretamente estimuladas, desde cedo, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar-se de recursos educacionais adequados para que ela possa assimilar grande parte dos conhecimentos (MONTEIRO, 1998, p. 73).



E seguindo nessa mesma linha de explicação, temos a informação de Maria Luiza Ternes Weber (2017, p. 264) muito importante nesse contexto de nossa investigação:

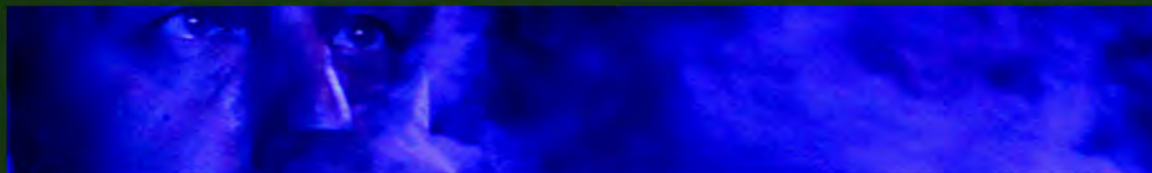
Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida. Por isso é importante investir no desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 6 anos, pois é a etapa em que suas percepções, sua atenção e sua memória estão mais receptivas a todo o tipo de estimulação e informação. É quando ela descobre e vai conhecendo o mundo em que vive, por meio das vias sensoriais, motoras, do pensamento concreto e intuitivo, ou seja, pela observação direta do ser, objeto ou fato a ser reconhecido. Através do contato com a pintura, teatro, dança, música, escultura, enfim, de qualquer campo do conhecimento artístico, o aluno terá a oportunidade de desenvolver-se dentro de suas possibilidades e limitações, demonstrando que é capaz de realizar atividades com as quais tem mais afinidade, tornando o processo ensino aprendizagem uma concretização de maneira prazerosa.

É assim que para ajudar no desenvolvimento de deficientes intelectuais, a arte se torna eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Dessa forma, as oportunidades da pessoa com necessidades educacionais especiais ser bem-sucedida nas artes, de sentir-se aprovada, ter sua identidade reforçada, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas.

4 AO FINAL, UM PASSO À FRENTE

Nossa pesquisa na escola municipal de Belo Horizonte voltada para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual com mais de dezoito anos pudemos compreender a relação intrínseca entre educação e arte. Isso se dá em conformidade com a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência – nº 13.146, no seu artigo 27, que afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,



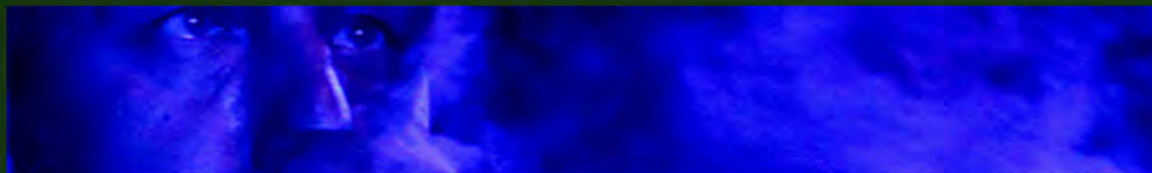
sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A interface entre a educação e a arte auxilia na garantia do direito da pessoa com deficiência á efetiva participação na sociedade, potencializando o seu desenvolvimento psicomotor de acordo com o pressuposto de que todas as diferenças cognitivas e motoras podem ser trabalhadas a partir de um diagnóstico preciso e de uma estrutura escolar que respeito o tempo e a forma de aprendizado de cada um dos alunos e alunas. Assim, para ter esse direito assegurado, conclui-se que a pessoa com deficiência intelectual não necessita permanecer mais tempo na escola, precisa sim permanecer em uma escola especial, mas que seja especial por apresentar e oportunizar um programa, uma metodologia e uma pedagogia pessoal/ individual e especializada para atender os portadores de necessidades educacionais especiais em suas especificidades.

É necessário ainda, que o sistema educacional passe por mudanças nas escolas regulares para que a inclusão aconteça verdadeiramente, para que o aluno com necessidades educacionais especiais, sejam estas de qualquer tipo e/ou nível, possa ser incluído total e plenamente.

Lembramos que a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da melhoria e transformação da educação como um todo pois, incluir alunos e alunas com necessidades educacionais especiais num quadro escolar precário e sem o devido suporte especializado aos professores, acompanhantes e demais funcionários não romperá por si só o circuito da exclusão.

As pessoas com necessidades especiais têm poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, é necessário que essas pessoas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas. A arte possibilita essa igualdade, porque através dela, chega-se ao belo que é apreciado por todas as pessoas, sem distinção, e por essa razão, considera-se a arte uma forma de integração e de desenvolvimento do ser humano, e a escola, especial ou regular, deveria ser um dos espaços para oportunizar esta experiência àqueles que necessitam.



Portanto, a pesquisa desenvolvida numa escola da rede municipal de Belo Horizonte especializada no atendimento de alunos e alunas maiores de dezoito anos com deficiências intelectuais nos ofereceu elementos suficientes para compreender que a arte é fundamental para o desenvolvimento psicomotor desses cidadãos brasileiros que sabem fazer teatro, música, artesanato, dança do modo deles, da forma deles, no tempo deles. É que quando a arte encontra a educação em ambientes propícios o resultado é que a estética auxilie no pedagógico, ou seja, que a arte potencialize o aprendizado e a socialização. Enfim, concluímos nosso estudo com Paulo Freire (2001, p. 53), para quem a educação é uma luta constante contra a exclusão social:

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de interconhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento.

5 REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. 2018 (a). Disponível em: <<https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WzQz29JKhPY>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual Disability**. 2018 (b). Disponível em: <[https://aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/intellectual-disability-definition-classification-and-systems-of-supports-\(11th-edition\)](https://aaid.org/publications/bookstore-home/product-listing/intellectual-disability-definition-classification-and-systems-of-supports-(11th-edition))>. Acesso em: 17 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/ManualDiagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018

ASSUNÇÃO, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.



BRASIL. **Lei n 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1995.

IBGE. **Belo Horizonte.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>>. Acesso em: 26 de set. 2018.

MONTEIRO, M. A. educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: ASSUNÇÃO, M. **Vygotsky: um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

OLIVEIRA, L. M. S. de (Org.). **Relatório de Pesquisa de Campo de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte;** 2018. Santa Luzia, 2018, 60 páginas.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** São Paulo: Ática, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Maria Luiza Ternes. A importância da arte na educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** v. 13, n. 2, p. 261-267, jan. 2017.

**Recebido em 26/09/2018
Aprovado em 25/11/2019**

ENTREVISTA COM KAROL CORDEIRO: UMA HISTÓRIA DE AMOR E LUTA PELA INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020254>

Karolina Cordeiro é geógrafa de formação, doula por missão e escritora por paixão. Mãe da Ana Júlia, do Pedro e da Giovana. Fundadora do Projeto Angel Hair (cultura, arte, educação e inclusão), que leva apresentações itinerantes em escolas públicas de dança inclusiva e palestras em várias cidades do Brasil. O Projeto nasceu depois que seu filho Pedro desenvolveu uma síndrome rara chamada Aicardi Goutieres. Ativista pelos direitos humanos. Facilitadora em desenvolvimento humano no Movimento Ateliê. Palestrante e colunista da revista Cult, articulista da Revista Reação (revista nacional de reabilitação) e colunista da revista Triângulo Esporte. Membro da Comissão em Defesa da Pessoa com Deficiência da OAB Minas, Diretora de Operações da AGS Síndromes da América do Sul. Corredora da Angel Hair Team. Cofundadora do Projeto Muda do Afeto (cartilha e livros sobre a pessoa com deficiência). Uma mulher e mãe que transforma a experiência de ter um filho com deficiência em aprendizado e oportunidade de criar relações significativas e importantes para um mundo melhor.



Figura 1 - Karol e Pedro em cena. Fonte: imagem cedida por Karol Cordeiro.

REAL: Karol, você poderia nos falar um pouco como surgiu o Projeto Angel Hair?

Karol: É um projeto que nasceu no mesmo instante que descobri que meu filho possuía uma síndrome rara, altamente limitadora e com pouca expectativa de vida. E a vontade de fazê-lo feliz todos os dias. Mas, existem muitas barreiras arquitetônicas e humanas que impedem

as pessoas com deficiência de exercerem todo potencial humano, independente de sua forma física. Através das minhas vivências diárias, dores e pequenas vitórias pessoais, surge este projeto que tem por finalidade a humanização entre as relações das pessoas com deficiência. Porque quando o portão da minha casa se abre, abre-se um mundo de oportunidades para Pedroca¹ se sentir vivo e, enquanto ele abrir os olhos, prometi a ele que seus dias valeriam a pena. Mas a história do deficiente no Brasil é de luta, preconceitos e pouquíssima informação. Penso que melhorando o mundo que nos cerca, o universo devolveria para meu filho toda sensação de estar neste mundo por um motivo forte; se sentir vivo, não só passar os dias. E o porquê do nome Angel Hair? Porque quando fomos fazer o exame [fora do país] para confirmar esta síndrome terrível, as enfermeiras tirando o sangue dele (momento que mudaria toda a nossa história), falavam “Oh, angel hair!”, devido ao seus cabelos cacheados e loirinhos. Retornando ao Brasil, fomos viver. Na nossa primeira corrida, eu disse: “Filho, toda equipe tem um nome. Poderia ser ‘Angel Hair’, para nós nos lembrarmos, lembrarmos que notícias ruins existem, mas que podemos transformar lágrimas em suor. Nascia o Angel Hair e depois o Projeto Angel Hair, com cartilhas, palestras, dança e uma enorme vontade de levar informação sobre o universo da pessoa com deficiência. Luta e amor.



Figura 2: À esquerda, Karol e Pedro participando de corrida. À direita, Karol e Pedro em uma das apresentações de dança em escolas. Fonte: imagem cedida por Karol Cordeiro.

REAI: Vemos que o Projeto Angel Hair tem circulado em escolas, festivais e outros espaços públicos e educativos. Como você percebe a recepção do projeto nesses

¹ Apelido carinhoso do seu filho Pedro.

espaços? Qual o principal objetivo do projeto ao levar esse debate acerca da arte e inclusão para as escolas?

Karol: Acredito na arte como transformadora de olhares e nas escolas temos a oportunidade de levar de forma genuína, porque a diferença pode encantar. A aceitação do projeto é bastante ampla. Acontece a dança, contação de histórias do livros e oficinas para os professores e educadores, sugerindo ferramentas que levem desde os alunos, professores e educadores até quem trabalha na secretaria e limpeza, a importância do sentir a deficiência. Foi um caminho muito bonito que escolhi ao transformar a dor em amor. Que todos na escola possam receber alunos com deficiência de forma sincera, leve e amorosa!

REAI: Nessa vida de tantos fazeres (mãe, doula, corredora, geógrafa, escritora), quando e como a dança entrou na sua vida? E como foi apresentar a dança ao Pedro e torná-lo parceiro nas apresentações?

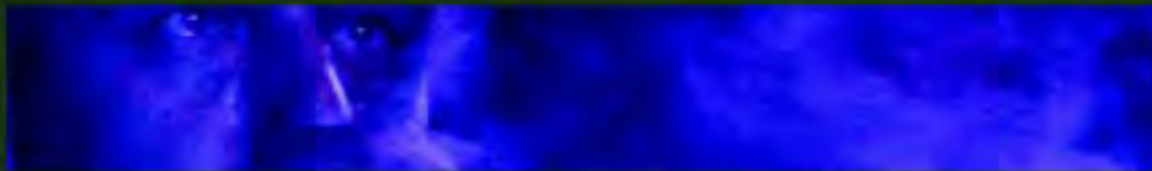
Karol: Sempre imaginei como seria feliz com meu filho. E a dança veio da escolha da aceitação de seu corpo e como esse corpo poderia brincar com as possibilidades. Conheci vários livros da Maria Fux, uma argentina que desenvolve a dança através das emoções. Senti que ali iríamos nos divertir. Hoje apresentamos em escolas, empresas, instituições, festivais nacionais e internacionais.



Figura 3: Karol e Pedro no lançamento do livro. Fonte: imagem cedida por Karol Cordeiro.

REAI: Karol, você poderia nos falar um pouco sobre a ideia do livro “Pedroca, O Menino que Sabia Voar”? Quando/ como surgiu essa proposta e como tem sido a circulação do livro?

Karol: O maior desafio e também o maior medo era como seria a vida escolar do meu filho Pedro. Quando vi a espontaneidade das crianças querendo saber como ele se comunica, se



ele “entendia” as coisas e se era feliz, surgiu em mim uma alegria em ver num livro infantil a ponte para alcançar o coração dessas crianças. De forma lúdica, demonstrar que é legal ter um amigo especial e que ser diferente é normal. O livro foi bem aceito, sendo um sucesso o lançamento. Foi adotado em escolas públicas e privadas e distribuído pelo projeto Angel Hair através de leis de incentivo à cultura. O livro transforma o estigma da criança com deficiência grave de coitadinha e leva para o lugar de super herói, cheios de mistérios e descobertas.

REAI: Num âmbito mais pessoal, como mãe, qual você considera o(s) principal(is) desafio(s) para a inclusão em nossa sociedade?

Karol: A falta de empatia e humanização. Quando percebi que a acessibilidade não era somente uma rampa mas, sim, acessibilidade atitudinal - pois escolas, comércio e famílias tendem a querer criar bolhas para educar os filhos. O maior desafio é quebrar paradigmas, que a deficiência está no olhar de quem vê e não na limitação de uma pessoa.

REAI: É inspirador perceber o quanto você transformou um desafio em potência criadora e transformou a sua vida e a do Pedroca. O que você gostaria/poderia dizer para nossas/os leitoras/es que se encontram em situação similar? E mais, o que você diria para as/os professoras/es e pesquisadoras/es dessa área?

Karol: Tenham um olhar mais demorado. Na ânsia do politicamente correto, de qual termo correto usar, como lidar com a pessoa com deficiência, que eles possam somente sentir. Esquecer a cartilha que insistimos em achar que o certo é o que nos ensinaram desde sempre. Cada dia é um dia. O mundo vai tratar seu filho da forma que você o trata em casa; a educação inclusiva é construção dos dois lados. Se permitir curar as nossas feridas internas para poder olhar a pessoa com deficiência de igual pra igual.

REAI- Karol, há algo mais que você gostaria de falar sobre? Fique a vontade para acrescentar qualquer outra informação que considere relevante e não tenhamos abordado aqui.

Karol: Que as famílias, os professores, a sociedade e a população não tenham medo de viver a diversidade humana; que se abram para viver a riqueza de se pertencer e deixar o outro sentir a autonomia da dignidade, e que seja valorizada a vida em cada respiração.



Figura 4: Karol e Pedro no lançamento do seu segundo livro “Pedro: o Pequeno Grande Príncipe”.
Fonte: imagem cedida por Karol Cordeiro.

Mais informações sobre o trabalho de Karol e Pedro Cordeiro podem ser encontradas em:

- Segundo livro sobre Pedroca está na Fliaraxá 2019: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/21516/segundo-livro-sobre-pedroca-esta-na-fliaraxa-2019>
- Karolina corre maratonas com o filho tetraplégico: <https://globoplay.globo.com/v/5449798/>
- Garoto com doença rara corre em MG guiado pela mãe em cadeira adaptada: <https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1946276-garoto-com-doenca-rara-corre-em-mg-guiado-pela-mae-em-cadeira-adaptada.shtml>
- Karolina Cordeiro e seu filho Pedro: <http://pernaspraquetequero.org/a-inspiracao/>
- 'Prometi fazê-lo feliz enquanto viver', diz mãe de criança com doença rara: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2014/02/prometi-faze-lo-feliz-enquanto-viver-diz-mae-de-crianca-com-doenca-rara.html>
- Conheça a mãe que transformou adversidade em aventura: <https://boasnovasmg.com.br/2018/05/11/karolina-cordeiro-adversidade-aventura/>
- “A vida que você escolheu”: <https://www.youtube.com/watch?v=Zpu0-eI5Y2o&feature=youtu.be>

Entrevista concedida a Equipe Editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão em Dezembro/2019.



DOSSIÊ TEMÁTICO - REVISTA EDUCAÇÃO ARTES E INCLUSÃO

CONTEXTO E ESPECIFICIDADES DE INCLUSÃO: A ARTE COMO FIO CONDUTOR

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020259>

SUMÁRIO

1) ENCONTROS INTERGERACIONAIS MEDIADOS POR IMAGENS E MEMÓRIAS DO BAIRRO E DA ESCOLA - Maria Angélica Vago-Soares e Gerda Margit Schütz-Foerste

2) O ENSINO DE TEATRO PARA IDOSAS NA PERIFERIA DE SANTA MARIA - Laís Jacques Marques

3) MULHERES D'AQUI/AGORA: UM EXERCÍCIO DE CURADORIA COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - Maria Emilia Sardelich

4) SENTIDOS DE ENSINO DE MÚSICA NAS NARRATIVAS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS - Isamar Marques Cândido Pales, Sandra Suely Oliveira Souza, Sandra Márcia Campos Pereira e Benedito Eugenio

5) O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO
Selma Machado Simão

6) DIORAMA SENSORIAL INTERDISCIPLINAR: UMA VIAGEM COM A EXPEDIÇÃO BEAGLE, DE CHARLES DARWIN - Fernanda Maria Trentini Carneiro, Alessandra Daniele da Silva Boos, Vanessa Arlésia de Souza Ferretti

7) A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PROPOSTA PELA UFABC - Marcelo Alecsander Chagas Leite e Mirian Pacheco Silva Albrecht

8) SOBRE A NECESSIDADE DA ARTE: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA - Filipe Mattos de Salles

9) DIZEM AS PAREDES: A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÃO DE VOZES E SILÊNCIOS - Marília Alves de Carvalho



CONTEXTO E ESPECIFICIDADES DE INCLUSÃO: A ARTE COMO FIO CONDUTOR

**“Forjar: domar o ferro à força;
Não até uma flor já sabida,
mas ao que pode até ser flor
Se flor parece a quem o diga”**

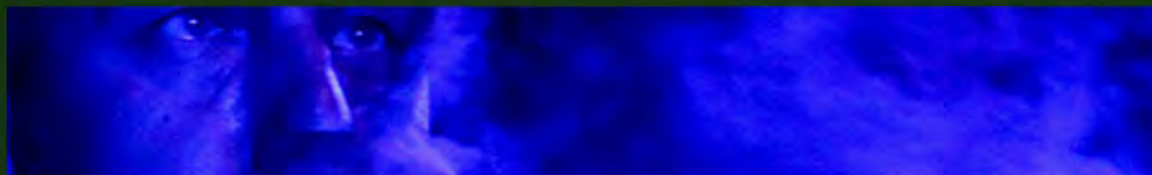
(MELO NETO, João Cabral de., *Crime na calle Relator*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987. p. 31-32

Forjar, moldar, traçar, construir, redesenhar... Através da arte produzimos uma nova realidade, humanizada. A arte é trabalho em sua dimensão libertadora, visto que se realiza em processo criador, no qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Conforme Marx e Engels,

A ideia central do marxismo, no que se refere à evolução histórica é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, graus de desenvolvimento, etc, são determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. Este modo de conceber a evolução histórica está presente em toda visão marxista da sociedade e também, na estética marxista (2012, p. 14).

Ao produzir Arte a pessoa expressa sua concepção de mundo e dimensiona sua participação social. A Arte registra a história do pensamento humano. O artista transforma a matéria e dá formas às ideias.

[...] a arte tem um conteúdo ideológico, mas só o tem na medida em que a ideologia perde a sua substantividade para integrar-se nessa nova realidade que é a obra de arte. Isso significa que os problemas ideológicos que o artista se coloca têm de ser resolvido artisticamente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 40)



Portanto o realismo está na possibilidade do objeto artístico dialogar com a realidade social, não como cópia, mas como transfiguração. Segundo Pareyson (1997), inserido na abordagem fenomenológica, a Arte na história pode assumir três dimensões fundamentais, arte como expressão, como fazer e como conhecimento. Enquanto expressão da subjetividade humana a arte é expressão de indivíduos únicos e repetíveis. A arte na condição de técnica, pode ser compreendida como manufatura na medida em que estabelece uma relação entre o produto e seu processo de execução. Bosi chama a atenção para a matriz latina do termo português arte “*ars*”, que também está na raiz do verbo articular e “denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo” (1985, p.13).

A arte dimensionada enquanto conhecimento, segundo Bosi (1985), tem suas raízes no latim *cognosco* e no grego *gignosco*, “que indica a ideia geral de saber, teórico ou prático” (p.28). Assim, a arte, enquanto atividade humana, está intrinsecamente ligada ao homem concreto que a produziu, em um determinado momento histórico e social. Conforme Vázquez (1978), a autonomia na arte se dá pela expressão que é singular, pessoal do artista que assume responsavelmente sua criação e suas concepções.

No que toca à criação artística, a autonomia é maior pela simples razão de que toda a complexa trama de elos intermediários tem de passar, por sua vez, pela experiência singular, concreta vital, do artista como individualidade criadora, ainda que esta deva ser concebida não abstratamente, mas como própria do indivíduo enquanto ser social. (p. 107).

Conforme defende Ana Mae Barbosa, em entrevista¹, *Arte não é um enfeite para botar em parede*. A arte desempenha importante papel na formação humana. É educativa quando confronta a pessoa com sua condição de ser social. Isso pode acontecer através da fruição artística, na frequência a espaços expositivos, no contato com artistas e suas obras. Mas também pode ocorrer na forma de ensino, enquanto prática educativa intencional, que se produz mediada pela obra de arte e frequência a espaços expositivos.

¹ Entrevista disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>, Acessada em outubro 2017.



A leitura da imagem se realiza na visualidade do cotidiado, através do grande volume de mensagens visuais que chegam ao leitor em outdoors, veículos de comunicação, publicações impressas, entre outros meios. Contudo a qualidade dessa informação deve ser analisada e confrontada com a produção da arte, em sua perspectiva histórica, conceitual e poética. A Educação Estética implica o encontro com a obra de arte, para além da reprodução visual cotidiana reificada. Nesse sentido apresentamos o presente dossiê intitulado *Contexto e Especificidades de Inclusão: a arte como fio condutor*, no qual buscamos, através de pesquisas e relatos de experiências, dimensionar diferentes práticas educativas nas quais a Arte é mediadora de processos de inclusão social. Trata-se do primeiro Dossiê Temático da Revista Educação, Arte e Inclusão da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coloca-se na esteira da tradição de qualidade mantida pela revista, contribuído com o debate qualificado em torno de assuntos de interesse da arte e seu ensino, em diferentes contextos, na perspectiva da inclusão social dos sujeitos.

O ensino da arte, tanto em espaços formais e não formais, desenvolveu-se a partir de distintas concepções teórico-metodológicas. Os distintos contextos político-ideológicos produzem práticas educativas próprias, que são impactadas por concepções em conflito na sociedade. Ora sob orientação conservadora, ora com impulsos progressistas e críticos, o ensino de arte expõem as tendências dos sujeitos e das concepções ideológicas em conflito na sociedade. A exemplo citamos a ênfase dada ao conhecimento técnico, voltado ao desempenho profissional, acentuado em momentos de incremento da indústria e desenvolvimento do Estado; ou o movimento modernista de 1922, que desencadeou mudanças na forma de fazer arte e educação no Brasil e promoveu a livre-expressão. Essas são tendências de ensino que perduram até os dias de hoje.

A tendência crítica da arte, assim como o seu ensino, se produziu no embate entre cultura popular e cultura erudita. A perspectiva da Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1983) defendem o resgate do saber popular e a valorização da cultura produzida pela classe trabalhadora. Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1989) ou como abordada por (LIBÂNEO, 1990) Crítica social dos Conteúdos, defende que cabe à escola instrumentalizar os alunos para participarem ativa e criticamente da sociedade, apropriando-se do saber produzido e acumulado



pela humanidade. A proposta metodológica triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa e difundida desde os anos 90, desenvolve-se a partir de três eixos fundamentais: a história da arte, leitura da obra de arte e no fazer artístico.

Nos últimos anos o debate em torno do Ensino da Arte ampliou-se com a introdução de diferentes temas e a discussão sobre o papel das imagens na formação humana, a influência da Cultura Visual e a introdução de Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Sociedade, em especial na Educação. Foram introduzidos temas relacionados às questões de gênero, à inclusão de pessoas com deficiência, aos conflitos étnico-raciais, aos direitos humanos e ambientais, entre outros temas fundamentais na sociedade contemporânea, cada uma dessas vertentes exigiria um debate específico, diante do vasto campo teórico-prático ocupado por cada uma dessas tendências. A arte, enquanto manifestação engajada, ocupou-se com essas e outras temáticas expondo e materializando a discussão contemporânea. O ensino de Artes trouxe ao contexto educativo esse debate. Desta forma, os artigos que apresentamos nesse dossiê são experiências de pesquisa e ensino nas quais esse tema é abordado.

O dossiê está organizado em torno dos diferentes temas relacionados à inclusão de sujeitos em contextos sociais distintos, com a mediação da arte. Assim, os textos reúnem discussões acerca da participação de idosos, mulheres, jovens em situação de risco, pessoas com restrições visuais, entre outras condições restritivas na inserção social dos indivíduos.

O artigo intitulado Encontros Intergeracionais mediados por imagens e memórias do bairro e da escola é resultado de pesquisa, na qual as autoras analisam o encontro intergeracional como potente promotor na produção de narrativas acerca da cultura local. Vago-Soares e Schütz-Foerste fundamentadas em teóricos como Ciavatta (2007), Benjamin (2012), Bosi (1994), Brandão (1984, 2003, 2007), Fonseca da Silva e Schlichta (2015), Freire (2014), Halbwachs (2003), Mannheim (1952, 2014) entre outros, defendem o cultivo de memórias, mediado por imagens, em rodas de conversa, que promovem ato de narrar, incluindo velhos, adultos e crianças e adolescentes. Esse sujeitos se encontram e compartilham suas distintas culturas e suas experiências sobre os espaços culturais da cidade. As



crianças/adolescentes projetam seus olhares sobre a cidade e o bairro e trocam experiências com moradores antigos. As imagens e narrativas medeiam o encontro intergeracional. A investigação com inspiração etnográfica foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonia Regina Gomes Rezende Franco, bairro Serra Dourada I, Serra (ES), com 34 crianças /adolescentes de 6º/7º ano, em um projeto de intervenção em aulas de Arte e História, ao longo de três semestres letivos. A inclusão de idosos em processos educativos mostra-se como potente instrumento de revitalização da memória e, sobretudo, na participação social dos sujeitos em sociedade. O encontro intergeracional possibilita reconhecimento de diferentes saberes na produção dos conhecimentos acumulados pela sociedade. Os idosos e suas experiências em diálogos com as crianças e suas vivências podem, juntos, requalificar os espaços.

O relato de experiência de Laís Jacques Marques, intitulado O ensino de teatro para idosas na periferia de Santa Maria, apresenta-nos uma prática de Teatro com mulheres idosas em uma comunidade da periferia de Santa Maria - RS. Com base na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e no Teatro do Oprimido de Boal, a autora promoveu leituras e discussões de textos em grupo e rodas de conversas que promoveram significativas no cotidiano das mulheres envolvidas. As experiências ressignificaram as relações humanas, os hábitos corporais e as rotinas de trabalho e lazer das idosas.

Na esteira de experiências mediadas pela arte em processos inclusivos de mulheres o artigo intitulado Mulheres d'aqui/agora: um exercício de curadoria compartilhada com estudantes de pedagogia, de autoria de Maria Emilia Sardelich, apresenta possibilidades e potencialidades da arte contemporânea produzida por mulheres na formação e repertório cultural de estudantes do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2018. A experiência na curadoria compartilhada como uma prática coletiva de discentes/docentes, favoreceu o deslocamento dos espaços tradicionais de ensino, expandindo as experiências para as redes sociais. Promoveu ainda a expansão dos meios de produção artística para superar a noção de arte como atividade livre ou de superdotados. A participação de mulheres constituiu-se como fundamental da produção de sentidos, que dimensionam a participação e inclusão social. A abordagem de questões relacionadas à



micropolítica das questões cotidianas, como violência doméstica, políticas de gênero, ecologia, entre outros temas, enquanto possibilidades de ampliação do olhar e produção de novos repertórios para narrativas de docentes.

Os dados apresentados no artigo intitulado Sentidos de ensino de música nas narrativas de docentes dos anos iniciais, de autoria de Isamar Marques Cândido Pales, Sandra Suely Oliveira Souza, Sandra Márcia Campos Pereira, Benedito Eugenio fazem parte de uma pesquisa sobre sentidos de música para pedagogas que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista-BA. Para tanto, utilizou-se de entrevistas narrativas. A fenomenologia constituiu fundamentos do método de análise. O texto apresenta duas categorias analisadas pelo autor, definidas como: o ressoar da música no curso de Pedagogia; Configurações de sentido da música para as pedagogas. Os relatos dimensionam a compreensão da música e revelam vivências dos sujeitos com a música. |Ao mesmo tempo, analisa a produção de sentidos, na medida que discute acerca dos sentimentos desencadeados pela música.

O artigo O Ensino de Artes Visuais e a formação no contexto contemporâneo, de Selma Machado Simão, analisa vivências na disciplina de Estágio Pedagógico em Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA UNICAMP). Discute problemáticas atuais afeitas à formação do professor de artes, que hoje exige constante atualização desses, com pesquisa teórico-práticas. Questões relacionada aos conteúdos da arte, suas metodologias e didáticas são discutidas. Também o trabalho como diferentes públicos constitui-se em um desafio abordado no texto. Para tanto são analisados os relatos e reflexões críticas formuladas por estagiários e os apontamentos das observações realizadas em práticas no ensino em Artes Visuais. Notadamente, relacionadas às práticas inclusivas com pessoas com restrição visual ou cegas. Segundo a autora, fundamentada em Reily (2010), o professor necessita de formação qualificada para o trabalho docente, mediado pela Arte, com cegos, afim de superar práticas de senso comum.

Na esteira da discussão sobre a inclusão de cegos e pessoas com restrições visuais, na sociedade, mediada pela arte apresentamos o artigo intitulado Diorama



sensorial interdisciplinar: uma viagem com a expedição Beagle, de Charles Darwin, de autoria de Fernanda Maria Trentini Carneiro, Alessandra Daniele da Silva Boos, Vanessa Arlésia de Souza Ferretti, que analisa impactos da produção desses objetos artísticos sensoriais na acessibilidade de portadores de deficiência visual aos conteúdos de uma exposição científica. O diorama é a representação tridimensional de uma cena e pode ser importante na acessibilidade do público em geral como de portadores de deficiência às cenas. O artigo analisou o trabalho envolvido nas unidades curriculares de Artes, Biologia, Português e História, como a produção de materiais adaptados das necessidades de inclusão. A produção de vinte e dois dioramas relacionados a vinte e duas localidades por onde Charles Darwin passou em sua expedição, possibilitou perceber a importância dessa ação no projeto interdisciplinar, enquanto promotor de “maior engajamento dos discentes com as práticas de pesquisa e de inclusão, bem como apropriação de conhecimentos de modo crítico e articulado às demandas sociais do tempo presente”, conforme afirmam os autores.

No artigo A arte nas licenciaturas da UFABC, de Marcelo Alexander Leite, Mirian Pacheco Silva Albrecht discute a proposta diferenciada da Universidade Federal do ABC, que promove uma formação geral antes de o aluno entrar em um dos cursos de formação específica. Analisa os documentos oficiais com o objetivo de compreender como a Arte é inserida na proposta interdisciplinar dessa universidade. Realiza pesquisa documental, analisando ementas das disciplinas. Identifica referências à formação integral, com inclusão da Arte, contudo reconhece um que a experiência relevante com a Arte em disciplinas é ainda restrita.

O texto intitulado Sobre a necessidade da arte, de autoria Filipe Mattos de Salles oferece-nos abordagem teórico-conceitual da Arte, com o objetivo de discutir “o que é arte”. Recorre a diferentes autores, em especial relacionados à psicologia junguiana e a filosofia platônica, buscando a distinção entre o objeto artístico e outros objetos produzidos pelo trabalho humano.

O artigo Dizem as Paredes: A escola pública como espaço de disputa e negociação de vozes e silêncios, de Marília Alves de Carvalho é um relato da experiência com intervenções artísticas realizadas no ensino fundamental em escola



de São Paulo. Tem como objetivo analisar formas de ocupar o espaço da escola com as vozes das e dos estudantes e observar as repercussões dessas ações. Utiliza-se do aporte teórico da Cultura Visual para investigar impactos das imagens e a visualidade do ambiente escolar na formação da subjetividade das e dos estudantes. Ao mesmo tempo discute as escolhas pedagógicas que dão ênfase à determinados artefatos visuais e invisibilizam outros. Destaca as atividades artísticas e imagéticas como espaço de aprendizagem, que deve ser reconhecida e valorizada no cotidiano escolar.

O presente dossiê socializa discussões no bojo das discussões contemporâneas de inclusão de mulheres, homens, pessoas com restrições ou deficiências físicas, crianças, jovens e idosos, enfim, de todos os sujeitos de direitos que, mediados pela arte, redimensionam sua participação social. Nesse sentido recomendamos sua leitura.

Gerda Margit Schütz Foerste (PPGE-UFES) e
Rodrigo Montandon Born (PROFARTES- UFRN)
Organizadores



ENCONTROS INTERGERACIONAIS MEDIADOS POR IMAGENS E MEMÓRIAS DO BAIRRO E DA ESCOLA

INTERGENERATIONAL MEETINGS MEDIATED BY IMAGES AND MEMORIES OF THE NEIGHBORHOOD AND OF THE SCHOOL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020268>

Maria Angélica Vago-Soares

Universidade Federal do Espírito Santo
angelicavago@gmail.com

Gerda Margit Schütz-Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo
gerda_foerste@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo descreve o processo de produção de narrativas intergeracionais desenvolvido com crianças, adolescentes, adultos e velhos. Trata-se de etapa de investigação de doutorado baseada em etnografia realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sonia Regina Gomes Rezende Franco, bairro Serra Dourada I, Serra (ES), em que 34 crianças/adolescentes de 6º/7º ano foram envolvidas em um projeto de ensino de Arte que se desenrolou no âmbito das aulas de Arte e História, ao longo de três semestres letivos. Após apreciar vídeos e fotografias e visitar alguns dos espaços culturais da cidade, as crianças/adolescentes remeteram o olhar ao bairro e, desejando saber mais sobre ambos, sugeriram conversa com moradores antigos, o que se concretizou com a roda de conversa. A experiência fundamenta-se em Ciavatta (2007), Benjamin (2012), Bosi (1994), Brandão (1984, 2003, 2007), Fonseca da Silva e Schlichta (2015), Freire (2014), Halbwachs (2003), Mannheim (1952, 2014) e Schütz-Foerste (2004). Os resultados mostram que a roda de conversa intergeracional é possibilidade para cultivar imagens e memórias, promovendo o ato de narrar que inclui velhos, adultos e crianças e adolescentes, que se encontram e compartilham suas distintas culturas, sem, contudo, estabelecer hierarquização entre elas.

Palavras-chave: Mediação da linguagem. Igualdade entre gerações. Educação para o diálogo. Ensino da arte.

ABSTRACT

This article describes the process of producing intergenerational narratives developed with children, adolescents, adults and elderly. This is one stage of an ethnographic-based doctoral research, carried out at the Sonia Regina Gomes Rezende Franco Municipal Elementary School, in Serra Dourada I neighborhood – municipality of Serra/ES. 34 children and adolescents from the 7th and 8th grades were involved in an Art teaching project that took place within the classes of Art and History, during three semesters. After appraising videos and photos, and visiting some of the city's cultural spaces, the children looked back at the neighborhood and, wishing to learn more about both, suggested a talk with old residents, which was realized using the dialogue circle method. The experience was based on Ciavatta (2007), Benjamin (2012), Bosi (1994), Brandão (1984, 2003, 2007), Fonseca da Silva and Schlichta (2015), Freire (2014), Halbwachs (2003), Mannheim (1952, 2014) and Schütz-Foerste (2004). The results show that the intergenerational dialogue circle is a possibility to cultivate images and memories, promoting narratives that include old-aged people, adults, adolescents, and children, who meet and share their different cultures, without establishing, however, hierarchy between them.

Keywords: Language mediation. Equality between generations. Education for dialogue. Art teaching.



1 INTRODUÇÃO

Como parte de uma investigação que se estendeu por três semestres letivos em uma escola pública situada em área urbana de um município metropolitano (Serra – ES), a experiência aqui destacada tem como premissa a ideia de que a escola, a cidade e o bairro são espaços que possibilitam aos sujeitos a partilha de conhecimentos e a (re)construção de práticas. Ainda que neles convivam distintas gerações (crianças, adolescentes, adultos profissionais da educação, adultos e velhos do bairro), notamos a escassez de encontros que lhes permitam o exercício da escuta e da fala e, por consequência, o sentimento de inclusão na vida social.

O movimento de inclusão precisa mirar, sobretudo, velhos e crianças. Com as discussões promovidas pela sociologia da infância, estas são vistas como sujeitos ativos, ocupando, portanto, lugar nas decisões sociais (SARMENTO, acesso em 10 mar. 2017). Porém, percebemos que a cultura vigente ainda as situa como geração que deve obediência aos adultos, o que nem sempre permite que elas sejam de fato escutadas.

Sobre o velho, Bosi (1994) sublinha sua posição à margem da vida social, de modo que, frequentemente, este, a quem foi dado o papel de narrar, não encontra suporte para sua obra, em especial, em um tempo em que as informações são distribuídas com tanta facilidade e rapidez. Todavia, adverte a autora que o velho é portador de memórias e narrativas que, trazidas à cena para serem conhecidas por outras gerações com as quais ele convive, possibilitam a ele e ao outro (re)criar suas histórias.

Por isso, é preciso oportunizar momentos de escuta também a estes sujeitos, pois eles têm autoridade ao narrar, contam suas histórias com propriedade, conectam-se ao presente (BENJAMIN, 2012). Nesse sentido, na etapa do estudo aqui destacada, a escola foi espaço de articulação com outros (com)textos, forma de escrita que tem o intuito de “[...] chamar a atenção aos contextos e aos diversos textos e sujeitos que o caracterizam. Texto tendo em vista não apenas o escrito, mas as falas, silêncios” (VAGO-SOARES, 2015, p. 17). Os (com)textos aqui destacados são a escola, o bairro e um de seus moradores mais antigos. Nessa dinâmica,



escola e bairro se estabelecem como lugar de produzir narrativas conectadas à história dos sujeitos, independentemente da geração em que estes se situem.

Neste estudo, tal como em Mannheim (2004), o conceito de geração não se reduz a um grupo cuja data de nascimento se dá em um tempo comum, mas se fundamenta na partilha de acontecimentos sociais e experiências significativas que originam uma consciência comum ao longo da vida. Trata-se, assim, de uma categoria analítica das mudanças sociais e, nessa perspectiva, Sarmiento (2005, p. 375-376) pontua que os encontros intergeracionais “[...] têm constituído um aspecto vital na mudança social [...]”, tanto nas infâncias quanto na vida dos adultos e também dos velhos, pois todos são por eles impactados.

O intercâmbio de narrativas aqui analisado foi produzido por meio do cultivo de imagens e memórias (artísticas, sociais, políticas etc.), assumindo a configuração de roda de conversa. A proposta toma como referência o “camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante” (BENJAMIN, 2012), objetivando perceber e discutir acerca das memórias e imagens em (com)textos educativos. Nesse processo, os envolvidos provocaram e foram provocados a pensar, discutir e analisar sobre si, suas narrativas, seu lugar...

Para Benjamin (2012, p. 222), o repertório do bom narrador contém experiências de arte, culturas e tradições, próprias e alheias, com vestígios “[...] presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, se não na qualidade de quem as viveu, ao menos na de quem as relata [...]”. Assim, aprender e ensinar não são atos solitários, muito pelo contrário, são atos de gentileza, de compartilhar, que se dão entre gerações. Eis outra premissa que sustenta a experiência em análise, a qual é parte de um projeto de ensino da Arte, enredado a aspectos socioculturais, históricos e políticos da escola onde foi desenvolvido.

Nesse sentido, sujeitos são protagonistas de suas histórias. As crianças, adolescentes, profissionais da escola e o morador do bairro, que participaram do encontro intergeracional, aqui destacado, trouxeram narrativas emaranhadas de tramas por eles experienciadas. Reconhecer-se parte desse todo em sua comunidade é relevante para o cultivo das artes e das culturas, evitando sua marginalização e invisibilidade, acolhendo-as e incluindo-as no espaço escolar.



Nas seções a seguir, aprofundamos a fundamentação teórica sobre encontros intergeracionais, mediação das imagens e das memórias e rodas de conversa. Na sequência, caracterizamos o processo de preparação e realização da roda de conversa em que ocorreu o encontro intergeracional analisado. Por fim, trazemos as considerações que a experiência permite-nos delinear.

2 TROCAS INTERGERACIONAIS

Em função das transformações tecnológicas, as gerações contemporâneas podem participar de mais culturas, porém, em caráter mais superficial, pela efemeridade do nosso tempo. Não há como mensurar os ganhos e perdas, mas o fato é que a educação precisa atuar como mediadora nas trocas geracionais.

Neste trabalho, nosso entendimento de geração está em consonância com a visão de Mannheim (1952, p. 69, tradução nossa), para quem ela.

[...] não é um grupo concreto no sentido de uma comunidade, isto é, um grupo que não pode existir sem os seus membros terem um conhecimento concreto uns dos outros, e que cessa de existir como uma unidade mental e espiritual assim que é abolida a proximidade física. Por outro lado, ela não é de modo algum comparável a associações tais como as organizações formadas para um objetivo específico [...].

Sendo assim, tal como este pensador, entendemos geração como fenômeno social, vinculada a certos modos similares de vários sujeitos, dentro de um todo social. Acrescenta ele que “[...] os membros de qualquer uma das gerações, apenas podem participar de uma sessão temporalmente limitada do processo histórico [...]” (MANNHEIM, 1952, p. 74, tradução nossa), daí a importância de cultivar tradições e culturas. Em síntese, a geração é conceito que não se reduz à data de nascimento em um tempo comum, fundamentando-se na partilha de fatos sociais e experiências significativas que originam consciência comum ao longo da vida.

Se as gerações são construção social, datada e localizada, assim também são as infâncias, as juventudes e as velhices. Siqueira (2011) rompe a ideia de cronologia, segregação em idades ou etapas, entendendo a infância como tempo vivido na interação, perpassado por aspectos sociais e culturais, também produzindo



cultura. Nessa perspectiva, infância não é “[...] apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade da duração, expressando a forma como cada um experiencia a vida [...]” (ASSIS, 2012, acesso em 14 jan. 2019), pois ser criança também independe da idade; depende, sim, das relações do sujeito com a produção humana. No diálogo com outras gerações, as crianças delineiam modos de ser, perceber e estar no mundo, “[...] como sujeitos do conhecimento e, portanto, em condições de atuar criticamente nos modos de pensar e de produzir [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 10).

Também considerada categoria social, a velhice tem “[...] um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem [...]” (BOSI, 1994, p. 77). Ademais, como o cuidado com os velhos passou a ocorrer externamente ao ambiente familiar, há menos oportunidade de partilha e escuta de suas memórias. Assim, é fundamental que a escola promova encontros intergeracionais que incluam as narrativas desses sujeitos, pois, conforme assevera Benjamin (2013, p. 65), a educação constitui, prioritariamente, “a indispensável ordenação das relações entre as gerações”.

Na escola, transitamos pelas diferentes gerações, continuamente (MANNHEIM, 2004). Mesmo em silêncio, as gerações interagem, processo que, segundo Vigotski (2010, p. 291), abarca dos sete aos 14 anos, quando a criança “[...] adquire todas as habilidades necessárias ao adulto [...]”. Rosa (2011, p. 35) salienta que a experiência criança-adulto no ambiente da escola não pode ser substituída “[...] pelo conhecimento objetivo, técnico, especializado [...]”. Daí a relevância do cultivo de tradições, imagens e memórias dos sujeitos e de seus espaços, da aprendizagem a partir das narrativas, em que “[...] o novo convive com o velho, proporcionando aprendizagem criadora de uma experiência recheada de sentido e imaginação” (ROSA, 2011, p. 39).

Nessa perspectiva, sujeitos ausentes da escola foram incluídos e escutados na pesquisa da qual parte do percurso é aqui relatada. Nesse processo, entendemos que o intergeracionismo se constitui na partilha, reiterando a dimensão do ensinar e do aprender, em que as gerações caminham juntas – sem dar ênfase a quem ensina ou a quem aprende, entendendo essas partes sem hierarquia. Assim,



nas trocas entre as gerações e entre pares, os participantes misturaram os atos criativos às suas emoções, entrelaçando os arcaibouços social, cultural e histórico do (com)texto em que construíram suas narrativas.

Em síntese, perceber as relações intergeracionais é entender que as culturas estão emergindo em cada núcleo social, no nível micro ou macro. Compreender como se estabelecem tais construções é desafiador, pois, conforme Sarmento (2003), o processo de produção interpretativa é produzido por cada criança, adulto ou velho sempre de maneira singular.

3 A MEDIAÇÃO DAS IMAGENS E DA MEMÓRIA NA ARTE DE NARRAR

A produção humana se materializa em objetos, imagens, textos diversos. Nessas narrativas, artísticas ou não, há expressão humana que vêm das memórias de apropriações diversas que ocorrem nas relações cotidianas. Em suas experiências, a criança “[...] carrega consigo sua história e cultura, revelando, assim, uma plasticidade permanente nas formas que encontra para reinventar a realidade [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 118). Em suas reinvenções, cria e recria a partir das memórias.

O encontro entre sujeitos de distintas gerações e com(textos) é também encontro de diferentes culturas. Porém, não se deve desqualificar qualquer que seja a cultura ou a arte presente na escola ou em seu entorno (BRANDÃO, 2007). Com base nessa premissa, é relevante pensar o ensino da Arte considerando a aula como espaço de trocas, centrado em narrativas que partem de questões concretas, problematizando-as e buscando meios de produzir conhecimentos que contribuam para o cultivo das imagens e memórias.

É necessário, portanto, pensar e repensar as ações propostas na escola, para que ela seja, todos os dias, espaço de reflexão e produção de mudanças da realidade, que devem começar por nós mesmos, para, então, serem sentidas na comunidade escolar. Por isso, a cada professor, em especial ao de Arte, cabe possibilitar momentos de escuta, da criança com seus pares, com os adultos da escola e do bairro, como também com os velhos.



Como proposto por Camargo (2014), a memória imagética estabelece-se como elemento mediador, orientando os processos de conhecimento que são tecidos nas relações complexas no cotidiano escolar, potencializando as práticas diárias no contexto escolar entre as gerações. A partir das relações entre os sujeitos e a arte, os diálogos propostos no processo de ensinar e aprender, na escola ou em qualquer espaço, formam-se todos os que, de uma forma ou de outra, interagem. Tendo a arte como mediadora, a contribuição da educação se efetiva e as crianças têm a oportunidade de trocas de conhecimentos, o que implica ensinar-lhes

[...] a ver não só imagens, mas ver o outro, suas intenções, enfim, suas visões. A sala de aula, nesse caso, passa a ser entendida como lugar de interação, de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade [...] (FONSECA DA SILVA; SCHLICHTA, 2015, p. 12).

Assim, podemos entender como essencial para a formação humana a proposição de diálogos que imbriquem memórias e imagens relacionadas ao espaço-tempo vivido, não reduzindo ou esvaziando a educação à priorização dos conteúdos escolares previstos para cada segmento, perdendo de vista seu caráter cultural, pois “[...] uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese das relações sociais [...]” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Saviani (2012) considera a educação como lugar privilegiado de práticas a partir do sujeito, da história humana. Segundo sua concepção, para que essa formação plena aconteça, o melhor caminho é mergulhar na própria história, permitir aos educandos vivenciar os momentos significativos da aventura temporal humana. Nesse sentido, como Fonseca da Silva e Schlichta (2015, p. 11-12), entendemos a imagem e as memórias como objetos de ensino-aprendizagem, pois,

[...] do ponto de vista do encaminhamento metodológico, [configuram] uma ação do professor vinculada a duas práticas em especial: a primeira, uma atividade permanente da leitura e interpretação de imagens, entendendo-as como pistas que revelam a história dos diferentes grupos sociais, de crianças, homens e mulheres, incluindo-se aí a do professor e de seus alunos, a história da arte e todas as histórias, que são sempre histórias de poder. A segunda prática, uma produção contínua e sistemática de imagens, desde desenhos, pinturas, gravuras, maquetes e até mapas,



recortes, colagens etc. Na verdade, essas práticas estão interligadas e sua divisão tem por objetivo [...] ampliar e tornar mais clara a reflexão sobre a imagem e seus conteúdos.

Nas práticas com imagens e memórias, novos sentidos são produzidos, contribuindo para uma formação humana com repertórios mais amplos, em que as histórias individuais interligam-se à história coletiva. Em processo contínuo e ativo, a criança descobre meios para interagir e interferir nas situações cotidianas. Nessas interações, as gerações se encontram a todo o momento, no espaço escolar ou externamente a ele, havendo trocas, mesmo que não sejam percebidas de imediato, pois, no silêncio, o ser humano também está se reinventando.

Duarte (2012, p. 37) assevera que é necessário pensar os sujeitos para além de seu empirismo, como seres livres que interagem com tudo que está à sua volta, pois “[...] o ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza”. Dotados dessa constituição, apropriamos-nos de tudo de que participamos; guardamos em nossas memórias aquilo que antes fazia parte das memórias de outros, já que “[...] o lugar ocupado por um grupo não é como um quadro-negro no qual se escreve e depois se apaga números e figuras [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 160).

Em diálogo com Fonseca da Silva e Schlichta (2015), compreendemos as imagens como parte do processo de formação humana, tendo em vista as reflexões desenvolvidas a partir dos encontros e apreciações orais, imagéticos (fotografias, escritas alfabéticas, artefatos, espaços ao vivo e em cores, vídeos etc.). Ao ser acessado, esse material traz à tona as memórias, o que também ocorre quando nos permitimos acessá-las mentalmente.

Também entendemos as memórias imbricadas a fatos pessoais e profissionais, ou seja, a lembranças diversas que fazem parte da individualidade de um sujeito, bem como da coletividade, de grupos aos quais ele pertence/pertenceu, considerando que, “[...] na medida em que os homens, simultaneamente, refletem sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção [...]” (FREIRE, 2014, p. 99), logo, de suas práticas.



4 RODA DE CONVERSA E O ATO DE NARRAR

A importância da escuta e do olhar evidencia-se quando pensamos a qualidade do processo educativo. Segundo Vigotski (2010, p. 448), “[...] para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar as habilidades para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los [...]”. Dessas habilidades, podemos mencionar a percepção, o olhar, a escuta e a interação com o outro e com o que nos rodeia, pois “[...] há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, uma vez que ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Com o advento da tecnologia de compartilhamento via redes de informática, as informações chegam até nós em tempo real. Nesse cenário, “[...] rapidamente fazemos associações e reconstruímos situações e saberes sobre as práticas a partir das relações que estabelecemos entre as diferentes e, muitas vezes, caóticas informações [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 187-188). Essa dinâmica de distribuição informacional extremamente veloz remete-nos às reflexões de Benjamin (2012, p. 219), para quem, apesar da riqueza de informações, “[...] somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações [...]”.

Em função disso, o desaparecimento da narrativa oral foi uma das preocupações do filósofo frankfurtiano, que observou o pouco tempo de que se dispunha, já nos anos 1930, para se escutar e contar histórias, destacando para a busca, por parte dos sujeitos, por abreviações, hoje tão frequentes nas narrativas das redes sociais. Apesar de o empobrecimento da narrativa ter se acentuado de lá para cá, compreendemos que os atores do cotidiano escolar possuem a arte de narrar, que se constitui no processo de observação-apreciação e em fazer o intercâmbio de experiências. Quanto mais o leitor-apreciador interage com as narrativas, com mais propriedade poderá estabelecer diálogos, rememorando suas experiências ou de outros, posto que as interações fazem parte das aproximações entre sujeitos e (com)textos.

Benjamin (2012) lança mão de duas metáforas para explicar a dinâmica das narrativas. A primeira é a do “camponês sedentário”: ele supera dificuldades, se



esforça, não desiste; continua no seu lugar de origem, conhece as histórias e tradições, culturas de si, do povo, logo, de seus lugares de pertencimento, que lhe foram transmitidas pelas gerações anteriores. A segunda metáfora trata do “marinheiro comerciante”, que, a partir das viagens, incorpora a seu repertório muitos fatos e imagens, para contar e recontar suas histórias.

Para Benjamin (2012), um exemplo de grande narrador é encontrado na obra literária de Nikolai Leskov, por ser este um colecionador de muitas experiências, próprias e/ou alheias, durante sua trajetória de vida. Leskov (apud VÁSSINA, 2012, p. 213) destaca uma de suas inquietações: “nunca entendi e não entendo até hoje os sermões da imprensa dizendo que é preciso estudar o povo. É preciso simplesmente conhecer o povo como a própria vida, não estudando, mas vivendo-a”. Inspirando-nos neste escritor, transpomos sua inquietação para o contexto da escola, assumindo que a aproximação do narrador com os (com)textos é uma maneira de produzir escutas que sejam *links* para a arte de narrar, como propõe Benjamin (2012).

Para pensar esses (com)textos, é preciso **vivermos** o cotidiano educativo, não apenas **estudá-lo**, afinal, “[...] a educação é alguma coisa que existe no povo, mesmo quando não há escola, em tudo o que ele faz e cria para ensinar e aprender [...]” (BRANDÃO, 1984, p. 90), sendo o povo protagonista de seus fazeres e saberes tradicionais (FREIRE, 2014). Essa compreensão contribui para ancorarmos em propostas metodológicas baseadas na colaboração com os sujeitos da escola.

Nesse sentido a roda de conversa constituiu-se em instrumento valioso na pesquisa aqui relatada. A forma circular de conversas é prática educativa que, na perspectiva da educação libertadora proposta por Freire (1995), constitui um círculo de cultura, momento para escutar e ser escutado, na dimensão dialética, incorporada à afetividade, tendo em vista que “[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela [*a ação*] e, a partir disso, a uma nova ação [...]” (FREIRE, 2011, p. 80).

Hoje, notamos que tal prática é frequente na Educação Infantil, cujo currículo tem como eixos a interação e a brincadeira (BRASIL, 2010). O professor e as crianças sentam-se no chão e conversam sobre suas vidas e assuntos planejados



pelo docente. No Ensino Fundamental, porém, até o mobiliário e a organização das salas são diferentes. Nessa transição, parece que a criança salta de uma infância a outra; as rodas de conversa pouco ou não mais acontecem.

Para Brandão (2003), as conversas abertas são melhores do que questionários prontos, pois com elas conhecemos coisas e casos, sentimentos e sentidos, os imaginários e os significados da vida. Assim, na experiência destacada neste trabalho, a roda de conversa foi usada para provocar a escuta e a fala, instigando o diálogo e funcionando como um espaço de formação no qual há a possibilidade de trocas, de maneira a não priorizar um narrador. A roda configurou-se, ainda, como momento de cultivo das memórias da escola e do bairro em que ela se encontra, partindo da concepção de que o homem é “[...] sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito que realiza a história e nela se realiza [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

5 DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS NO ENCONTRO INTERGERACIONAL

5.1 PREPARAÇÃO

Reiteramos que, como parte de uma investigação mais longa, a experiência em análise é uma etapa de um projeto de ensino da Arte antecedida por apreciação de vídeos e fotografias da Serra (ES), cidade onde se localiza a escola, bem como por visitas das crianças/adolescentes a alguns de seus espaços culturais. Depois disso, elas remeteram seu olhar para o bairro que abriga a escola e, curiosas para saber mais sobre ambos, sugeriram uma conversa com moradores antigos. Nascia com elas, portanto, o embrião do encontro intergeracional aqui relatado, ocorrido em uma roda de conversa.

A partir disso, dialogamos a respeito dos saberes que esses sujeitos poderiam compartilhar. A professora de Arte, P., levantou algumas questões: “No bairro tinha muitas casas? Havia somente uma rua ou mais? Havia asfalto? E padaria? Como as pessoas chegavam ao supermercado?”. A professora de História, J., trouxe questões sobre o transporte: “Quando não tinha terminal de ônibus, como faziam para ir até o



centro de Vitória [*capital do ES, vizinha à Serra*]?”. Quando uma das crianças/adolescentes, C., aventou que carroças poderiam ter sido usadas para esse fim, todos riram, talvez porque isso parecesse, de fato, muito distante de suas experiências.

As 34 crianças/adolescentes se propuseram a identificar no bairro moradores que poderiam participar da roda, trazendo 20 indicações de nomes e respectivos telefones. Em contato feito posteriormente pela pesquisadora, eles se mostravam interessados em participar da atividade, mas, por afazeres pessoais e profissionais, apenas um esteve na roda, o Sr. H., 79 anos, militar reformado, avô da criança/adolescente M., um dos primeiros moradores do bairro Serra Dourada I.

Outra atividade de preparação para a roda foi a busca por fontes imagéticas da escola, considerando-as como elementos de mediação na complexidade do processo social, reconhecendo a fotografia como “[...] resultado da atividade social, o visível revelado e o invisível oculto, a história sob a aparente simplicidade de uma representação [...]” (CIAVATTA, 2007, p. 35). A fotografia suscita recordações, lembranças de um tempo vivido, pois “[...] o mundo simbólico não é apenas um texto, mas um texto, uma imagem, uma faixa sonora etc. [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 27). Assim, as imagens constituem-se em expressões humanas, logo, transmitem algo, podem ser lidas.

A professora de Ciências, A. e a pedagoga, S., se mostraram muito interessadas em falar das memórias vividas na Emef Sonia Regina Gomes Rezende Franco, já que atuavam ali havia alguns anos. A primeira cedeu um caderno de fotografias que ressaltou guardar com muito carinho, o qual continha imagens de eventos dos quais ela havia participado no decorrer de sua trajetória na escola. A pedagoga, por sua vez, trouxe portfólios de fotografias da escola.

O manuseio dessas imagens suscitou recordações: as mobilizações dos profissionais da instituição para obter materiais e melhorar sua precária infraestrutura, os muitos projetos com saídas de campo realizados pela escola e o quanto era bom participar dessas atividades... Ficou perceptível que, mesmo que não aparecessem em algumas fotografias, as duas profissionais sentiam-se parte do processo, corroborando que “[...] nossa memória não se apoia na história aprendida,



mas na história vivida [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 78-79), da qual elas eram partes atuantes.

Posteriormente à exploração do acervo da escola, a turma foi dividida ao meio para a realização de duas rodas de conversa simultâneas, para, com a mediação dessas imagens e ajuda das professoras de História, J., e Arte, P., planejar as atividades que precisaríamos realizar antes e durante a roda de conversa com os moradores. A apreciação das imagens fotográficas gerou deleite de curiosidades, trazendo lembranças acerca da escola e a compreensão de que ela é parte do bairro, ao qual sua história se articula (Imagem 1).

Imagem 1 – Crianças/adolescentes em apreciação e leitura das imagens da escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em suas leituras, as crianças/adolescentes produziram narrativas intertextuais, compostas por fatos relacionados a ambos os espaços, direcionadas por suas subjetividades. No decorrer do processo, elas se reconheceram em algumas das imagens (Imagem 2), a partir das quais se lembraram de um projeto de que participaram quando estavam na 1ª série.



Imagem 2 – Crianças/adolescentes se reconhecem nas imagens da escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

Elas também constataram a mudança na composição da turma ao longo do tempo: alguns chegaram, outros partiram. A partir desse encontro e da partilha das histórias, é possível que cada uma delas tenha produzido uma nova narrativa, conectada às histórias contadas pelos colegas e lembradas posteriormente. Cada uma narrou suas experiências a partir das lembranças suscitadas, pois em “[...] cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, nesse sentido, cada um de nós tem uma história [...]” (HALBWACKS, 2003, p. 57).

Entre lembranças e mediações, as crianças/adolescentes demonstraram curiosidades a serem satisfeitas na roda com os moradores. Questionavam-se sobre a denominação, lideranças e configuração do bairro quando de seu surgimento (quantidade de ruas e casas, material usado nas construções, comércio, transporte, iluminação, lazer e recursos naturais). Ainda, interessaram-se em saber sobre os modos de vida (relação das crianças com a natureza, aparelhos eletrônicos então utilizados, nível de violência no bairro). Também queriam saber dos moradores sua origem, motivo e idade com a qual haviam se mudado para o bairro e o que mais lhes havia chamado a atenção quando ali chegaram. Sobre a escola, formularam perguntas sobre ano de fundação e características de seu primeiro prédio; número de alunos, turmas e coordenadores atuando; seu primeiro diretor, bem como o



motivo da mudança em sua denominação. A personalidade e a causa da morte de Sonia Regina, professora que hoje dá nome à escola, também foram alvo de curiosidade.

À medida que as crianças/adolescentes iam lançando as perguntas nas rodas de conversa que ocorreram previamente àquela que contou com a presença de um morador, os questionamentos foram registrados pelas professoras de Arte, P., e de História, J. No dia do encontro intergeracional, elas receberam essa lista e ficaram livres para escolher qual dentre as perguntas fariam, podendo incluir outras, à medida que a compartilha aguçasse sua curiosidade.

As narrativas produzidas no encontro intergeracional, portanto, situaram-se em torno do surgimento do bairro e da escola, conectados às imagens e memórias dos sujeitos, contrapondo o antigo e o atual. Guiamo-nos, assim, pela pergunta de Brandão (informação verbal)¹, indo além do que está contado nos livros: “[...] o que está por baixo disso e que às vezes a gente não vê quando a gente só vai lá em dia de festa, mas que faz o cerne, o miolo da vida dessa gente? E a sua memória? E a sua história? [...]”.

5.2 A RODA DE CONVERSA INTERGERACIONAL

A roda de conversa em que foi promovido o encontro intergeracional ocupou uma aula de Educação Física e uma de História e contou com a participação das crianças/adolescentes então matriculados em uma turma de 6º ano e de adultos profissionais da escola: a pedagoga S.; as professoras de Ciências, Arte e História, respectivamente, A., P. e J.; o diretor, A. Quanto aos participantes externos à escola, além do Sr. H., morador bairro, estiveram na roda uma das autoras; o colaborador do “Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias” (Ufes), M.; a graduanda em Artes Visuais K., que fez registros fotográficos durante a atividade.

O encontro iniciou-se com a leitura, sugerida pela professora J., de “Caixa de saudade”, poesia de Sandra Falcão, já apresentada às crianças/adolescentes em etapa anterior da investigação. J. ressaltou a importância de cultivarmos memórias, mesmo as que nos causaram dor. Sobre tais situações, Benjamin (2012, p. 124)

¹ Na palestra “Comunidades tradicionais e educação do campo”, ocorrida em 10 de agosto de 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES).



registrou que os soldados voltaram silenciosos do campo de batalha da I Guerra, “[...] mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo, menos experiências transmissíveis de boca em boca [...]”, de modo que, sem escuta, muitas histórias ficaram abafadas.

Os álbuns de fotografias da escola e da professora A. foram passando pelas mãos de todos. Em meio à apreciação, T., uma das crianças/adolescentes, endereçou a seguinte pergunta ao Sr. H.: “qual foi a primeira escola do bairro?”, ao que ele respondeu: “essa aqui mesmo! Começou lá embaixo [*apontando para a sala da direção*], onde hoje é a creche.

L. P. quis saber quando foi fundada a escola, ao que o Sr. H. informou que havia sido em 1982. A pedagoga, S., acrescentou que chegou à escola em 1988, quando a unidade passou a também atender aos estudantes de 5ª a 8ª séries (antigo ginásial), em prédio construído por convênio com uma mineradora da região.

O Sr. H. comentou de sua mudança para o bairro, anos antes, em 8 de novembro de 1982, registrando que ocorreu um temporal, o que alagou muitas ruas. Para Halbwachs (2003, p. 59), certas lembranças não dependem de nossa vontade, “[...] a lembrança está ali, fora de nós, talvez dispersa entre muitos ambientes [...]”. Sendo assim, constitui-se parte da narrativa, pois foi significativa para nós. É o que percebemos nesta narrativa do Sr. H.: o temporal, com certeza, trouxe-lhe transtornos e prejuízos, como a preocupação para que a chuva não molhasse seus pertences durante o trajeto, móveis e objetos sendo retirados do transporte e levados à nova moradia debaixo da chuva, ruas alagadas.

A criança/adolescente X. questionou: “como era a pavimentação [*do bairro*] antigamente?”. O Sr. H. relatou que, “toda a vida foi asfalto [...]”, ao que a pedagoga, S., lembrou que as casas eram todas iguais. O morador confirmou a informação, acrescentando que em volta das residências, que haviam sido construídas por uma empresa denominada Economiza, “[...] muro não existia. Existia uma cerquinha de ripa”. A criança/adolescente C. quis saber “qual foi a primeira quadra de esporte do bairro”. O Sr. H. respondeu que havia sido a quadra da própria escola, hoje, ampliada, após reforma.



Assim, a partir da narrativa oral, as trocas e reflexões se estabeleceram, tendo em vista os (com)textos vividos, expandindo-se para novos/outros modos de se perceber e perceber os acontecimentos atuais, produzindo possíveis mudanças, bem como dando continuidade ao desejo de que elas ocorressem. Com isso, remetemo-nos a Freire (2014, p. 99), quando afirma que, “[...] na medida em que os homens, simultaneamente, refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ [...]”.

Direcionando-se ao Sr. H., a criança/adolescente R. S. perguntou: “o que mais chamou sua atenção quando chegou no [sic] bairro”. Ele destacou “[...] a falta de condução. Tinha uma empresa de ônibus que era da Viação Pernambuco, ela saía daqui do bairro e ia até Viana [*município da Região Metropolitana da Grande Vitória – (ES)*], era mais difícil do que hoje [...] meus filhos iam a pé até a escola, que era em Mata da Serra [*Serra (ES)*]”. Assim, o morador misturou fatos coletivos e individuais vividos; “[...] ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411).

A criança/adolescente CL. indagou em relação à existência de cercados nos terrenos das casas e da escola: “e a escola, sempre teve muros?”. Tentando resgatar suas memórias, o Sr. H. indaga-se: “a escola...?”. A pedagoga, S., antecipou-se, solicitando-lhe confirmação: “Era uma cerca, né?”. O Sr. H. completou que “era cerca de ripas, como as das casas [...]”. A pesquisadora perguntou por que não havia muros, ao que a pedagoga aventou que poderia ser por causa dos animais, lembrando que a cerca “[...] era baixinha, um aramezinho só para [*quem estava na rua*] não ter acesso [...] com essa cerca, a gente tinha visibilidade para todos os lugares do entorno da escola”. O Sr. H. ampliou a descrição do muro: “era um murinho perfeitinho de ripa, pintadinho, certinho [...]”.

Ciavatta (2007, p. 68) sublinha que “[...] a memória é parte substancial da vida; ela alimenta a história de cada um, a história dos grupos e dos povos [...]”. Nessa perspectiva, demonstrando compreender que a escola é parte do bairro e vice-versa, a criança/adolescente G. mediu a conversa: “qual foi o primeiro nome



do bairro? Se ele teve outro nome... [...]”. Ouviu do Sr. H. que “sempre foi Serra Dourada I [...]”.

Com o questionamento de A. L., sobre se “antigamente existiam muitos aparelhos eletrônicos no bairro”, o morador contou que, ao se mudar para ali, ele possuía TV e rádio. Já o telefone, poucas pessoas tinham, pois “[...] era aparelho caro”, segundo relatou, explicando que, antigamente, para ter um telefone, a pessoa precisava fazer uma assinatura, comprando ações das empresas telefônicas. Os adultos da roda, assim como o Sr. H., lembramos ainda de que estranhemos ao ver alguém usando os telefones públicos, chamados de “orelhões”, hoje, quase em desuso, tal como o telefone fixo.

Também houve questionamento sobre os aparelhos eletrônicos existentes na escola à época. A pedagoga contou que “nem telefone fixo, nem orelhão” havia, lembrando que, quando precisavam fazer alguma ligação, “a gente ia na casa do [vizinho] Sr. L. C. [...]. Ele cedia o telefone da casa dele [...] a esposa dele era nossa colega de trabalho”. Suprida a demanda por tal tecnologia, hoje, cada escola da Serra (ES) possui um telefone fixo e até celulares, além de tecnologias de informática.

Ainda com a mediação das memórias tecnológicas, a professora A. lembrou-se de que “as provas eram rodadas em um mimeógrafo. Vocês não têm ideia! Hoje vocês têm muitas coisas!”. A partir disso, S. lembrou-se do cheiro de álcool que ficava nas provas. A professora A. deu outros detalhes sobre esse processo: “[...] a gente pegava o [papel] estêncil e escrevia. Escrevia a prova toda, depois colocava o estêncil no aparelho e rodava prova por prova [...] depois [...], pegava cada prova e espalhava para secar e depois aplicava a prova”. A mediação imagética permite

[...] lembrar e/ou entender fatos com maior riqueza de detalhes. Ela suscita lembranças, não necessariamente os fatos do momento capturado, mas as conexões a outras memórias, outros fatos, que se presentificam quando apreciamos uma imagem, mesmo que ela não represente um fato vivido. As recordações têm o poder de nos fazer sentir os (com)textos dos quais fizemos parte, podemos sentir cheiros, gostos, texturas... Enfim, inúmeras sensações, como se estivéssemos de fato revivendo as experiências (VAGO-SOARES; SCHÜTZ-FOERSTE, 2015, s/p).



É importante ressaltar que o interesse das crianças/adolescentes pelas tecnologias antigas havia sido notado em fase anterior da investigação, em visita-passeio ao museu da cidade, onde elas se encantaram com uma máquina de escrever. A pesquisadora rememorou fatos sobre o objeto, relatando que o havia usado para redigir cartas e poesias. Interessadas, as crianças/adolescentes fizeram vários questionamentos, estabelecendo relações entre a máquina e o computador.

No encontro intergeracional, os adultos narramos sobre algumas particularidades da máquina de datilografar, explicando que a cada erro cometido era preciso começar tudo de novo, ou o documento ficaria rasurado, com uso de borrachas ou corretivos. Logo, tratava-se de um modo de escrever diferente do comumente utilizado hoje, com os computadores, celulares, *tablets*, que tornam tais situações impensáveis para as novas gerações.

A professora A. ressaltou ainda que houve um tempo em que a escola não possuía televisão, sendo usado apenas quadro, “[...] ruim, caindo aos pedaços, e giz”. A falta de equipamentos básicos, segundo ela, gerou mobilização. Sonia Regina, educadora que dá nome à unidade, criou uma bem-sucedida campanha de arrecadação de latas de refrigerante para trocá-las por ventiladores, segundo contou a professora A., justificando o sucesso da ação: “os professores eram bem engajados”.

A. se recordou, ainda, de outra conquista do grupo. Segundo relatou, muitos alunos se sentavam no chão, em mesa quebrada...; “[...] aquilo foi doendo no nosso coração [...] E fomos à Prefeitura da Serra, todos nós [*professores*], juntos! Um povo unido faz a diferença! Chegamos lá e ficamos esperando [*cruzou os braços, demonstrando que ficaram lá até resolver a situação*]”. No dia seguinte, caminhões da Prefeitura Serra levaram carteiras novas à escola.

Com o crescimento do número de alunos, a pedagoga, S., lembrou que, ao chegar à escola, para atender à demanda, o dia letivo foi organizado de forma diferente do que ocorre hoje, tendo três turnos: 7h às 10h, 11h às 15h e 15 às 19h. Relações entre o presente e o passado produzem “ [...] **corpo social**, cuja pluralidade provoca novas discursividades [...]” (ARAÚJO, acesso em 21 fev. 2016, grifo nosso), que se materializa na produção de narrativas, sabendo que



[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

Nas (re)leituras, as narrativas produzidas pelas crianças/adolescentes foram perpassadas pela subjetividade, já que não lhes é transmitida “[...] apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas [as crianças/adolescentes] operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...]” (VASCONCELLOS, 2008, p. 29).

A pedagoga ressaltou que ex-alunos voltam à escola para rever os profissionais com os quais conviveram e que alguns dos que cursam licenciatura na graduação a escolhem para fazer estágio. A professora de Arte, P., ressaltou, inclusive, que entre os professores da escola há ex-alunos, mostrando o carinho que estes têm pela escola, pois “[...] retornam para ajudar [...]”. Logo, as narrativas demonstraram afeto pelo espaço escolar.

A escola e o bairro se encontraram nessa dinâmica e as memórias suscitaram reflexões sobre a convivência e sentidos que os estudantes atribuem aos espaços em que estão, pois “[...] lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição [...]” (BOSI, 1994, p. 20). Assim, narrar é pensar em algo que se produz com imagens e memórias, tornando vivas as narrativas de um tempo passado, conectando-o ao hoje.

No desenrolar dos diálogos, a criança/adolescente L. P. questionou ao morador se “havia muita violência no bairro e na escola”. Subtenente militar reformado, o Sr. H. explicou que esse problema era menos frequente que hoje, quando “temos muita droga presente no bairro, que gera violência”. L. S., por sua vez, quis saber do morador o motivo que o levou a se mudar para o bairro, ao que este explicou que, antes, morava em Vitória (ES), perto do Quartel da Polícia Militar,



quando surgiu a oportunidade se inscrever para conseguir a casa no bairro, preferência dada aos policiais. Por isso, não demorou e ele foi contemplado, mudando-se para ali. O Sr. H. também se recordou de uma época em que muitos moradores abandonaram as casas, com o que ocorreram invasões. A pedagoga, S., destacou que sua chegada à escola Sonia Regina foi nesse período, reiterando que foi um momento conturbado.

Percebemos que as histórias de vida dos sujeitos se misturaram com as memórias e imagens da escola, do bairro. Na medida em que as narrativas são construídas, notamos que as histórias se encontram, se cruzam, se afinam ou desafinam com outros (com)textos, desencadeando-se em narrativas outras, nesse tempo e espaço. Isso porque, do mesmo jeito que não se lê um livro duas vezes do mesmo modo, não há como narrar uma história da mesma maneira (BOSI, 1994) ou, como lembra Benjamin (2012, p. 221), “[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas [...]”.

Nos possíveis esquecimentos e lembranças, as histórias foram produzidas e, de maneira inacabada, ficam disponíveis para novas elaborações. Segundo Benjamin (2012), se não é possível contar histórias sem a preocupação de contar aquilo que o outro quer escutar, os contos subjetivos se perdem em meios a tantos outros que já estão postos, seja nos livros didáticos, seja nos jornais, seja em outros materiais impostos pelos sistemas. Ainda segundo este pensador, a história “[...] se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto [a] ouve [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Assim, mesmo que não contemos as histórias, elas podem e devem estar imbricadas às práticas desenvolvidas na escola, tendo em vista a mistura das histórias de vida de seus protagonistas, que se articulam aos conteúdos de ensino estabelecidos, sendo entendidas como fontes históricas.

A criança/adolescente G. mostrou ao diretor, A., uma fotografia de 2008 e perguntou se quando este chegou à unidade “a escola era assim”. O diretor salientou que não, acrescentando que o formato da unidade lhe pareceu estranho, pois “[...] não era um prédio normal, eram umas casinhas [...], mas foi paixão à primeira vista [...]. Dei aula até 2012. Tive oportunidade de me candidatar nesse ano.



Fizemos uma chapa, a chapa 1 [...]”, com a qual ele chegou à direção, sobre o que G. também havia demonstrado curiosidade. O diretor explicou que, por imprevistos burocráticos, a eleição só ocorreu em abril de 2013. Destacou, ainda, que, em sua opinião,

[...] a escola precisa melhorar muito ainda, principalmente na parte estrutural, a gente não consegue resolver tudo, depende da Prefeitura [...] sinto que o grupo de professores é excelente! Eles têm um amor pela escola muito grande. Os pedagogos, os coordenadores, professores, alunos... [...].

O diretor observou que, mesmo com a grande quantidade de alunos, os professores são bastante dedicados à escola. E completou que “[...] quem faz a escola ficar boa não é o diretor, não é o coordenador... É todo mundo. Todo mundo que demonstra seu amor, sua dedicação pela escola faz com que a escola fique boa [...]”.

Concluimos a roda de conversa lamentando o fato de o tempo ter sido breve (das 7h às 9h) e ressaltando que poderíamos ficar uma manhã inteira ali... Logo, G. manifestou-se em voz alta: “Eu gostaria!”. Refletindo sobre o desejo manifesto por esta criança/adolescente, entendemos que conhecer nossas histórias é, de fato, algo prazeroso, em que se aprende para além de conteúdos e conceitos preestabelecidos ou ditos formais. As narrativas dos sujeitos da escola foram elaboradas de forma dinâmica, não linear, imbricadas às memórias e imagens com que cada uma delas estabeleceu diálogos, pois

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras [...] (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Compreender como as narrativas se elaboram é desafiador, pois o processo de produção interpretativa é singular, porque produzido por cada sujeito, de maneira única. Logo, “[...] todos os dados psíquicos e culturais apenas existem realmente na medida em que são produzidos e reproduzidos no presente: daí a experiência somente ser relevante ao ser concretamente incorporada ao presente



[...]” (MANNHEIM, 1952, p. 71, tradução nossa). Essa apropriação surge a partir do conhecimento do passado e também de como cada sujeito dele se apropria e faz uso no presente.

A roda de conversa em que se deu o encontro intergeracional ocorreu no fim do ano letivo, encerrando a etapa de exploração daquele cotidiano escolar e de algumas narrativas ali produzidas. Como pudemos perceber, essa atividade possibilitou as trocas das crianças/adolescentes com alguns adultos que participaram dos momentos históricos e sociais da fundação do bairro e da escola.

O encontro intergeracional ocorreu de modo particular, pois “[...] os dados experienciais, intelectuais e emocionais à disposição dos membros de uma certa sociedade não são uniformemente ‘dados’ a todos eles; [...] cada classe tem acesso apenas a um conjunto daqueles dados, restrito a um ‘aspecto’ [...]” (MANNHEIM, 1952, p. 73, tradução nossa). Acontece assim, pois imagens e memórias vêm à tona quando nos permitimos acessá-los mentalmente ou em forma de fotografias, artefatos etc. A partir disso, se encontram, se cruzam entre as narrativas de cada pessoa disposta a estabelecer diálogos.

Tal como Schütz-Foerste (2004), entendemos que as imagens são expressões do homem, contam histórias localizadas e datadas. Como também ocorre com as memórias, as imagens se encontram em espaço privilegiado, o da linguagem humana, e “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos como pontos de demarcação em sua história [...]” (BOSI, 1994, p. 418), que se elaboram à medida que são partilhadas, contadas e recontadas.

Nessa perspectiva, a roda de conversa constituiu-se em espaço de reflexão, processo de ir e vir, girando para todos os lados em que havia o desejo de compartilhar. Constituiu-se em possibilidade de exercitar a escuta e a fala, de saber que todos protagonizam a cena e podem direcionar as discussões nos imbricamentos das imagens e das memórias, narrativas que se articulam e se produzem. Promoveu sentimento de inclusão, não apenas nas crianças, portadoras da ideia de promovermos a conversa com os moradores do bairro; a elas foram dados voz e ouvidos nesse movimento, como também ao Sr. H. O morador chegou à roda programado para participar da conversa apenas por determinado tempo.



Entretanto, sentindo-se ouvido e valorizado em suas memórias, acabou permanecendo até o fim. Além disso, conforme sua neta, M., “[...] contou tudinho [...]” para a esposa sobre como havia transcorrido a atividade, o que evidencia que as narrativas não cessaram.

Retomando a perspectiva de Freire (2014), que a denomina como círculo de cultura, a roda de conversa foi momento de aprendizagem em que todos do círculo se olharam e se viram, indo além do aprender só; foi momento de trocas, no qual modos de ser, pensar e agir no mundo foram ensinados, mas também aprendidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Etapa de um projeto de ensino da Arte a partir do qual uma investigação de doutorado foi empreendida ao longo de três semestres letivos, a experiência aqui relatada configurou-se como processo de produção de narrativas vivenciado por crianças, adolescentes, adultos e velhos em roda de conversa, a qual, portanto, constituiu-se em encontro intergeracional.

Esse processo baseou-se em imagens e memórias de uma escola pública de ensino fundamental e do bairro em que ela se situa e reforçou que as narrativas são histórias e composições que requerem o exercício da memória e da imaginação, para extrair e captar a síntese. Aqui, cabe ratificar que todos os textos imagéticos são pertinentes para esta reflexão, porque as imagens trazidas traduzem uma meta-análise da experiência vivida.

Os participantes das diversas gerações estabeleceram-se como protagonistas da conversa, disponibilizando-se a si, suas histórias e suas memórias, favorecendo o compartilhamento das narrativas no espaço escolar. No encontro em roda, puderam oferecer sua fala e escuta, ensinar e aprender, em especial, acerca de processos sociais e culturais vividos em diferentes tempos e espaços.

A experiência sublinhou a escola como lugar de diversidade, repleta de culturas, de imagens e memórias que se produzem nas interações de crianças e de adultos, em momentos de ensinar e aprender, simultaneamente, protagonizando as práticas docentes e discentes. Nesse sentido, a escola deve, pois, ser entendida



como lugar de trocas, de compartilhamento de imagens e memórias, incluindo também as cultivadas pelos velhos que habitam o bairro e a cidade.

Realizada na perspectiva da valorização dos encontros intergeracionais, as rodas de conversa configuram-se como rica oportunidade para que os sujeitos possam se apropriar de imagens e memórias de um tempo que eles próprios não vivenciaram, mas que podem fazê-las suas, se partilhadas por personagens de gerações anteriores.

Para os atores que vivenciam a fase da velhice, por sua vez, as conversas intergeracionais são ricas oportunidades de deslocá-los das margens da sociedade, dando relevo às suas memórias, culturas e imagens, com as quais crianças/adolescentes podem aprender sobre os lugares que habitam, sobre o outro e sobre si mesmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Textualidades contemporâneas: palavra, imagem, cultura**. Vitória: Edufes, 2012.

ARAÚJO, V. C de. **A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES-Brasil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/120.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 11, n. 22, p. 107-120, jul./dez. 2005.

ASSIS, C. E de. **Fios de temporalidades na educação infantil**. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1658_int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, 2013.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo; Brasiliense, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: experiência de pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Documentário: cultura popular e educação**. Entrevista concedida em 2007 à TV Brasil. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=34>. Acesso em: 12 jan. 2015.



_____. **Pensar a prática:** escritos de viagem e estudos sobre educação. São Paulo: Loyola, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2016.

CAMARGO, F. M. B. **Memórias imagéticas:** revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2014.

CIAVATTA, M. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In: CIAVATTA, M.; DUARTE, E. T. et al. (Orgs.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2007. p. 41-72.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação:** gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Farpej, 2009.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R.; SCHLICHTA, C. A. B. D. **Laptop na escola:** das tecnologias às imagens na sala de aula. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4619.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

MANNHEIM, K. O problema da 'intelligentsia': um estudo de seu papel no passado e no presente. In: _____. (Org.). **Sociologia da cultura.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 69-139.

MANNHEIM, K. The sociological problem of generation. In: _____. **Essays on the sociology of knowdge.** Londres: Routtdge & Kegan Paul, 1952. p. 286-312.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia,** São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

ROSA, J. A. V da. **Infância, experiência e racionalidade:** um estudo no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2011.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, B. et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. 2. ed. Vitória: Edufes, 2013. p. 187-201.



_____. **Leitura de imagens:** um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **Imagário e cultura da infância.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/lmaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 59-85.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf>. 1335451613>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VAGO-SOARES, M. A.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Interculturalidade: culturas e práticas educativas que afinam e desafinam.** In: ENCUESTRO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGOS EN NUESTRA AMÉRICA, 3., 2015, Goiânia.

VAGO-SOARES, M. A. **Infância, arte e cultura: experiências em (com)textos educativos.** São Carlos: Pedro & João, 2015.

VASCONCELLOS, V. M. R. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.

_____. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 62-81.

VÁSSINA, E. Nikolai Leskov, o mais original dos escritores russos. In: LESKOV, N. **A fraude e outras histórias.** São Paulo: Editora 34, 2012. p. 203- 217.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**Recebido em 27/09/2019
Aprovado em 02/01/2020**



O ENSINO DE TEATRO PARA IDOSAS NA PERIFERIA DE SANTA MARIA/RS

THEATER TEACHING FOR ELDERLY PEOPLE ON THE OUTSIDE OF SANTA MARIA / RS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020295>

Laís Jacques Marques

Universidade do Estado de Santa Catarina

laisjmarques@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem por objetivo relatar a prática de Teatro com idosas em uma comunidade da periferia de Santa Maria - RS. Com estas mulheres buscou-se promover um distanciamento crítico da realidade (vivenciada por elas), facilitada pela realização de uma oficina teatral, baseada na prática do Teatro e da pedagogia do oprimido freireano. O processo de escrita e reflexão sobre a trajetória da oficina, utilizou-se de cartografias (transduzindo a realidade e a prática teatral, em uma via dupla), conversas, leituras e discussões de textos com o grupo. Estes percursos nos levaram a operações significativas sobre o cotidiano das mulheres envolvidas, como mudanças nos hábitos corporais, na qualidade das relações humanas e, principalmente, na percepção da realidade que permeia a rotina de trabalho e lazer das idosas.

Palavras-chave: Ensino de teatro para idosas; Prática do oprimido; Teatro com a comunidade.

ABSTRACT

This study aims to report the practice of theater with elderly women in a community on the outskirts of Santa Maria - RS. With these women we sought to promote a critical distance from reality (experienced by them), facilitated by the realization of a theatrical workshop, based on the practice of the theater and the pedagogy of the oppressed Freirean. The process of writing and reflection on the workshop's trajectory, used cartographies (transducing reality and theatrical practice, in a double way), conversations, readings and discussions of texts with the group. These paths led us to significant operations on the daily lives of the women involved, such as changes in body habits, the quality of human relationships and, especially, the perception of the reality that permeates the work and leisure routine of the elderly.

Keywords: Theater teaching for the elderly; Practice of the oppressed; Theater with the community.

1 O PRINCÍPIO DO QUEFAZER ARTÍSTICO

A pesquisa – O ensino de Teatro para mulheres idosas na periferia de Santa Maria – teve por objeto de estudo as práticas sociopedagógicas necessárias para gerir, desenvolver e consolidar um grupo de Teatro com mulheres de maior idade.¹ Como mote da pesquisa, escolhi agenciar práticas pedagógicas de Teatro, da

¹ Por este termo, compreendemos pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003).



Educação e suas diversas possibilidades de atuação em entrelace à realidade em que me encontro.

As aulas de Teatro iniciadas em abril de 2018 se deram na Associação Esperança, espaço cedido pela prefeitura para atividades voluntárias. Sem utilização a mais de cinco anos, a associação é situada na Rua Fernando Mello, nº105, Cohab Fernando Ferarri, bairro Camobi. O bairro foi escolhido por sua proximidade com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e por possuir pouca ou nenhuma produção artística e cultural. Identificamos, em conversas e em relatos de mulheres moradoras da comunidade a necessidade (e mais do que isso, o desejo) de interação da melhor idade com o entorno sociocultural da cidade.

A partir disso, passamos – as mulheres moradoras do bairro, e eu - a nos encontrar duas noites por semana para realizar exercícios e jogos teatrais com o enfoque inicial em realizar alongamentos. Entre estes caminhos, percebendo o interesse das participantes, adentrei no trabalho sobre a percepção de vícios de movimento (mecanicidade corporal) que restringia a movimentação cotidiana e extracotidiana das mulheres. A prática de conscientizar-se dos próprio vícios de movimento foi tomando concretude a partir das teorias de Augusto Boal² e realizadas de maneira gradual, sendo prioridade o conforto e completo entendimento do grupo das propostas que executavam. O intuito foi que caminhássemos no sentido contrário ao da “alienação muscular”, teorizada por Boal (1997) enquanto modulações corporais consequentes das profissões exercidas durante a vida. Nossos encontros finalizavam-se com a leitura e reflexão de textos da estadunidense Clarissa Estés (1945) selecionados com o intuito de fortalecer e, em alguns casos, reestruturar a autoestima das mulheres.

As participantes, em sua maioria, eram mulheres trabalhadoras, com baixa escolaridade - a maioria delas possuía ensino fundamental incompleto - e inconscientes de seus direitos sociais como, por exemplo o acesso a cultura. Ao considerar tais condições, objetivei, com a oficina, promover inicialmente o retorno da experiência teatral acumulada por mim na graduação àquelas que não possuíram o mesmo privilégio, bem como proporcionar visibilidade para a comunidade. Mais

² (1931 – 2009) Teatrólogo brasileiro, fundador do Teatro do Oprimido, pedagogia teatral que alia a linguagem da cena a ações sociais.



motivos me fizeram notar as senhoras como potência criativa: a falta de local de fala para idosos e o próprio desconhecimento de suas histórias e trajetórias, o que torna a relação entre idosos-jovens, a cada dia, mais distante e com maior necessidade de incentivo. Sendo assim, a estruturação de um grupo teatral conjecturou promover ações culturais para o bairro, além de criar alteração na rotina das senhoras e proporcionar-lhes momentos de descontração. Desta forma, com o passar do tempo de execução das práticas, dei-me por conta que o enrijecimento não residia somente nos corpos das mulheres, mas em seus valores e posicionamentos políticos. Estes aguardavam, também, por uma revisão e atualização lúcidas de seu tempo.

A seguir, apresento debates referentes ao valor histórico e o visível descaso com o idoso, bem como métodos de trabalho aderidos no desenvolvimento do processo. Utilizo, para tais temas, os entendimentos esboçados por Ecléa Bosi,³ e, para suscitar hipóteses de possíveis resoluções em danos na autoestima da mulher, Clarissa Estés⁴. Ambas apontarão a urgência da preocupação com a mulher velha. Aponto que podemos ler os destaques de ambas através das teorizações conscientes de Paulo Freire⁵ e de Augusto Boal.

Em Paulo Freire (1987) encontro a ideia de *quefazer artístico*, centro de minha proposta poética teatral para com as mulheres idosas. Tal ideia-conceito freireano trata da realização de um diagnóstico das deficiências socio-culturais e a elaboração de ferramentas (práticas) capazes de sanar as necessidades da realidade em questão. Baseada nos relatos do grupo de mulheres idosas com o qual convivi - corporal e poéticamente -, observei que muitas delas tinham interesses e curiosidades em ter contato com a universidade (sitiada aos arredores do bairro no qual residiam) e em mobilizar um novo sopro de vida - teatral, cultural, social - para si e para o bairro no qual residiam.

³ (1936 – 2017) Dr^a em psicologia social pela Universidade de São Paulo (1971), professora e pesquisadora.

⁴ (1945) Psicanalista analítica norte americana. Utilizada para elucidar reestruturações nos arquétipos femininos em prol da saúde mental da mulher.

⁵ (1921 – 1997) Educador, pedagogo, filósofo e Patrono da educação brasileira. Suas influências para a construção de uma pedagogia crítica serão o enfoque da pesquisa.



2 MÉTODOS DE APLICABILIDADE E PARES TEÓRICOS

A simultaneidade da pesquisa, considerando o período de sua efetivação ser concomitante ao de elaboração da oficina me fez acessar a metodologia cartográfica. Para a brasileira Rolnik (1989), cartografar é adentrar na história do objeto, possibilitando moldá-lo e torná-lo sensível. A pesquisadora no diz que “[...] não há distinção entre o que há em cima e embaixo da esfera cartográfica, mas por cima, por baixo, pelo meio e por todos os lados, só há intensidade buscando expressão” (ROLNIK, 1989, p. 4). A partir disso, compreendo que cartografar é conhecer e criar elos em esferas amplas e profundas com o objeto estudado.

A partir disto, há a etapa do reconhecimento do sujeito, objeto de estudo: inserimo-nos no local – Associação Esperança – no período de doação de alimentos excedentes do Restaurante Universitário aos moradores em situação de vulnerabilidade social do bairro. Expliquei meu interesse e minha procura por espaços de práticas teatrais com elas, e as convidei para participarem. Desde então, ampliou-se a participação de mulheres semanalmente. Por este motivo, desenvolvi a pesquisa a partir das etapas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, para sistematizar o processo teatral e culminar as experiências em apresentações de Teatro Fórum.

A divulgação da oficina teatral, para além do convite pessoal, também se deu através de cartazes espalhados pelo bairro. A arte foi elaborada pelo artista Jorge Gularte (também morador do bairro), que utilizou como referência xilogravuras de cordéis nordestinos e de cirandas de mulheres de culturas aborígenes.

O nome do grupo foi escolhido através de conversas e de leituras do livro de Clarissa Estés (2011), *Ciranda das Mulheres Sábias*, em que a autora une mitologias e lendas entre faixa etárias e culturas de distintas mulheres. As contadoras de histórias (personagens do livro) se unem por compreender que juntas podem trocar experiências ricas e melhorar a saúde física e psicológica de muitas mulheres que se encontram em situações depressivas, ansiosas ou demais fragilidades emocionais.



Figura 1 - Arte de divulgação, por Jorge Gularte. Abril de 2018.

3 AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO: TODO MUNDO PODE FAZER TEATRO!

Nossos encontros compreenderam, em termos práticos, os processos laboratoriais de jogos e exercícios, inicialmente propostos com o intuito de trabalhar a “desalienação corporal” (BOAL, 1977, p. 107). Boal sublinha sua relevância ao dizer que necessitamos reconhecer nossas limitações físicas, capacidades de mudança e adaptações para que se torne possível a comunicação através da linguagem teatral (1977). Com o corpo amenizado da mecanicidade cotidiana, mesmo que no nosso segundo mês de trabalho, pude notar, o diálogo entre as senhoras se fez mais expressivo.

O método teatral desenvolvido por ele tem como estímulo questionar a realidade através do diálogo, e visa, com o diálogo não somente verbal, mas corporal, modificá-la. Intitulado como Teatro do Oprimido, é dividido em cinco grandes eixos. São eles:

– Teatro Jornal, que, com o jornal do dia, os participantes devem representar alguma notícia e estimular o público a intervir no final da matéria. Geralmente



apresentado em sindicatos, comunidades, escolas ou universidades, possui caráter principalmente informativo.

– O Teatro Invisível se refere a cenas ou espetáculos de curta duração que ocorrem em locais inusitados (bar, restaurante, ônibus, fila do mercado, etc). O público não é avisado da realização da peça, e por vezes há embates travados contra o elenco. Geralmente as peças criticam relações de machismo, racismo, disparidade de classe social, entre outros.

– No Teatro Imagem os participantes montam “estátuas” com palavras/temas específicos. As colegas integrantes do grupo devem compor junto as companheiros uma estrutura maior e mais elaborada com seus próprios corpos, sempre relacionado aos temas propostos pela condutora do exercício.

– No Teatro Legislativo, os participantes explanam leis a serem votadas no congresso, substituindo os votantes que, ao invés de parlamentares, são o público.

– Por fim, no Teatro Fórum, os atores representam o espetáculo até o momento de conflito, quando a figura do narrador interrompe a cena para perguntar ao público quais os finais lhes agradaria mais. Foram em sessões de Teatro Fórum que integrantes da plateia se sentiram livres para entrar em cena também, e criar assim o que Boal teoriza enquanto espect-atores.⁶

4 CRUZAMENTOS DOS PARES BIBLIOGRÁFICOS

Em reflexões dadas a partir da compreensão da relevância do trabalho tanto do Teatro quanto da pedagogia do oprimido, encontra-se em Bossi (1994) o entendimento de que “se trata de uma pedagogia que possa dar conta de uma situação precisa, no universo das relações sociais, de uma certa camada da população subjugada pela dependência. Opressão: dependência (BOSI,1994, p. 21).” Talvez pela rotina acelerada, estejamos a cada dia com menos tempo e paciência para a lida e troca de experiências com pessoas de maior idade. Os

⁶ DESGRANGES, F. (2006) “Uma cena é apresentada pelos atores que buscam um fato significativo, uma situação de opressão comum àquela comunidade específica. Quando a encenação termina, pergunta-se ao espectador se estão de acordo com a solução encontrada. [...] A cena é então reapresentada e é então proposto aos participantes que interrompam a reapresentação no momento que lhes parecer conveniente, para que substituam os atores, agora espect-atores.”(DESGRANGES, 2006, p. 72)



valores foram substituídos pela pressa, nossa relação com o outro tem se tornado diariamente distante. Neste momento de aceleração, julgo importante reconhecer os valores que nos foram legados, e nas palavras de Bosi, “entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente (BOSI, 1994, p.47).” De encontro a ela, Freire diz:

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente. (FREIRE, 2016, p.53).

Acredito sermos formados pelo meio, pela cultura nos engendrada e principalmente pelos diálogos que consolidamos. Viabilizamos, entre as senhoras, os discursos horizontais, para que a fala se dê de maneira conjunta, pois, como bem coloca Freire (1987) “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 84).” Penso ter servido de ponte, de fomento ao diálogo entre estes universos, em contato direto com jogos de Teatro no intuito de promover a visualização de outras perspectivas da realidade problematizada.

Reitero que a relação dialógica justifica-se na escolha contrária às metodologias opressoras, para unificar histórias e emergir, florescer do corpo à mente das mulheres, ações libertas, alegres, pois “neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade, que já não se deterá (BOAL, 1982, p. 134).”

Essas evoluções pressupõem um olhar atento para trás, movimento o qual por vezes a sociedade não nos dá tempo de realizar, enquanto paradoxalmente, nos exige autonomia. Quando articulamos pensamentos subjetivos, a visualização de ângulos diferentes torna-se primordial. Assim como coloca Boal ao falar sobre espect-ator: “como somos todos espect-atores, descobrindo o teatro, o ser se descobre humano. O teatro é isso: a arte de nos vermos a nós mesmos! A arte de nos vermos vendo! (BOAL, 1977, p. 127).”



As experiências com espec-atores permitem trocas desenvolvidas por sujeitos que não necessariamente tenham contato com a representação, sendo de importância maior a participação ativa dos participantes e não mais coadjuvantes de suas histórias. Portanto, ouvir as idosas, suas reivindicações e memórias, torná-las potências artísticas e posteriormente públicas, foi o que pretendeu o trabalho.

O intuito nesta etapa foi o de realizar um compartilhamento com a comunidade no formato do Teatro Fórum, que, apresentado em locais de grande circulação, possui o objetivo de instigar o público a participar das apresentações. Ao levantar questionamentos em que o público deve atuar na situação do personagem, o espectador é convidado a executar o fim que deseja á cena. O público é, portanto, agente fundamental na apresentação. Segundo Boal (1998), “o teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência dessa realidade; é ao espectador que cabe modificá-la (BOAL, 1998, p. 26).” Posso dizer então, que as participantes idosas proponentes das ações encontraram no Teatro veículo de comunicação social.

O que faz com o que os dois mestres (Augusto Boal e Paulo Freire) estejam abraçados na perspectiva de auxiliar na qualidade de vida da terceira idade são justamente seus empenhos ferrenhos por uma pedagogia de liberdade e autonomia. Acreditamos que os praticantes de suas técnicas adquiriram ferramentas para abandonar o lugar autômato e passaram a enxergar na realidade espaço de modificação. Como coloca Boal “O teatro é uma arma, e é o povo quem deve manejá-la! (BOAL, 1977, p.127).” Difundir suas potencialidades com a comunidade é de certa forma um ato político.

Bosi agrega embasamento político fortalecido por entrevistas com aposentados metalúrgicos da indústria de São Paulo. Sobre o valor social do idoso, nos diz:

A sociedade rejeita o velho, não oferece sobrevivência à sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reproduzidor. Se a posse, a propriedade, constituem, segundo Sartre, uma defesa contra o outro, o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens. Suas propriedades o defendem da desvalorização de sua pessoa. O velho não participa da produção,



não faz nada: deve ser tutelado como um menor. (BOSSI, 1994, 77p.)

É o caráter de protagonista que desejo lhes devolver, e, assim como segue Bosi, “sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância [...] pois [...] um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos chegar-nos pela memória dos velhos (BOSSI, 1994, p.82).” Assim, considero que a coletividade proposta pelo Teatro é capaz de manifestar, nos indivíduos, expressão individual e, em conjunto, agenciar a potencialidade de cura das atividades culturais.

Por cultura, Estés alerta para seu caráter disseminador não só de signos benéficos, mas manifestante de traumas no seio coletivo por vezes não explanados:

Embora uma grande vertente da psicologia dê ênfase a causas familiares na angústia dos seres humanos, o componente cultural tem o mesmo peso, pois a cultura é a família da família. Se a família da família sofre de várias enfermidades, todas as famílias dentro daquela cultura terão de lutar com os mesmos, inconscientes (ESTÉS, 2014, p.85).

A cultura na qual me circunscrevi carecia de uma visão lúcida, consciente e crítica alcançada pela prática teatral realizada com o grupo de mulheres idosas. A prática do jogo entrelaçada a ações cotidianas ambicionou o resgate do lugar potente criador das participantes, bem como prezou explorar movimentos conhecidos do cotidiano. Refazer atividades, estimuladas por sugestões que partiram de situações corriqueiras é um artefato de improvisações⁷ que busca o olhar para si com atenção redobrada e distanciada.

Momentos de compartilhamento de recordações e de memórias (sejam elas pessoais ou coletivas, como a história do bairro e da cidade) também fizeram parte dos encontros, primeiramente para estimular uma espécie de auto-encontro e de

⁷ SPOLIN, V. Improvisações para o teatro. Nos jogos teatrais propostos pela pedagoga, as circunstâncias são modificadas por instrução do condutor da prática, incluindo sentimentos e sensações em cada tarefa do cotidiano: como me banho com sono? Como é o banho para um encontro amoroso? Como banho uma criança? Como reajo quando batem na porta do banheiro? Etc. (SPOLIN, 2010, p. 139)



exigir atenção interior e imaginação; *a posteriori*, para criar suposições e história. O objetivo foi enfatizar a sensibilidade das mulheres:

Creio que todos os homens e mulheres nasceram com talentos. No entanto, a verdade é que houve pouca descrição dos hábitos e das vidas psicológicas de mulheres talentosas, criativas, brilhantes. Muito foi escrito, porém, a respeito das fraquezas e defeitos dos seres humanos em geral e das mulheres em particular (ESTÉS, 2014, p. 23).

Reestruturar a feminilidade através da criação é o que sugere Estés (2014). Segundo ela, as mulheres possuem naturalmente o caráter criador aguçado. Colocá-lo em movimento enaltece possíveis aptidões por vezes abandonadas (ESTÉS, 2014). As sugestões para estimular o estado criativo são diversas, no entanto, o contato com culturas similares e meios sociais de condições semelhantes são os métodos mais eficazes comprovados pela antropóloga para atingir o desbloqueio artístico.

5 PENSAMENTOS FINAIS

É possível afirmar então que o acesso a produções artísticas em ambiente não estatal ou institucional necessitam de estímulo. Por prezar pelo convívio e pela inserção intensa no local em que vivo, optei por dialogar com as participantes sobre nossas visões do mundo, sem nenhuma espécie de imposição. Foi assim que recorri ao Teatro e a Pedagogia do Oprimido (BOAL, 1977, FREIRE, 1987). Ao aprofundar conhecimentos pedagógicos freireanos, além da historiografia da região, adquiri também base para efetivar o processo prático de Teatro, bem como os exercícios e jogos conceituados por Boal. Nele, a oralidade e os debates horizontais do grupo foram questões fundamentais, por isso a aproximação de sua realidade e do pensamento de Freire.

Ao considerar tais proposições, almejei promover inicialmente o retorno da experiência que adquiri na graduação àquelas que não possuíram o mesmo privilégio. Como resultado, percebi que a prática teatral operou mudanças nos hábitos corporais, na qualidade das relações humanas, nos hábitos de saúde e higiene mental, no distanciamento crítico em relação a realidade que permeia rotinas



de trabalho e de lazer das mulheres participantes. Uma Sra. com aproximadamente 70 anos, que em nosso primeiro encontro (06 de abril do ano de 2018) necessitou de auxílio para levantar do chão de onde se deitara, já conseguia se erguer sozinha, além de todas relatarem maior disposição para atividades domésticas e melhor desempenho em memorizações. Isto em menos de dois meses de atividades práticas.

No ano de 2019 fui convidada por um coletivo feminista organizado através do MOICA (Movimento de Insurgência Camponesa), pequenas agricultoras da cidade de Santo Ângelo, á dividir minhas experiências teatrais. As doze senhoras (mulheres entre trinta e oitenta e seis anos) se reuniram na Associação de Moradores do bairro situado em Catuçaba - Santo Ângelo - RS, em um domingo em que os termômetros marcavam precisamente 0°C. Fui recebida com carinho e expectativa, e, ainda nos exercícios de alongamento, percebi o quão importante para elas era o fato de estarem juntas. Muito mais do que exercícios teatrais, realizamos trocas de saberes, de angústias, medos e esperanças campesinas. A reverberação deste trabalho realizado evidencia, em meu entendimento, que todas as pessoas podem (e deveriam) fazer Teatro, e que a arte é sem dúvida capaz de unir diversos universos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96**. Brasília, 1996.
_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular**. Educação Para Jovens e Adultos. São Paulo/Brasília: 2001.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Estatuto do Idoso**. LEI Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741compilado.htm

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982;

_____. **Jogos para atores e não atores**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 2014;

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembrança dos velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



_____. **O tempo vivo da memória.** Ensaios de psicologia social. 2ª ed. Ateliê Editorial, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro.** Provocações e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

ESTÉS, P. Clarissa. **A ciranda das mulheres sábias.** Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rocco, 2011;

_____. **Mulheres que correm com os lobos.** Mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem. Rio de Janeiro, Rocco, 2014;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo, 17ª Ed. Paz e Terra, 1987;

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo, 54ª Ed. Paz e Terra, 2016.

ROALYNM Suely. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil.** Revista PUC SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>
Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

**Recebido em 28/08/2019
Aprovado em 06/01/2020**



MULHERES D'AQUI/AGORA: UM EXERCÍCIO DE CURADORIA COMPARTILHADA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

MUJERES DE AQUÍ/AHORA: UN EJERCICIO DE COMISARIADO COMPARTIDO CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020307>

Maria Emilia Sardelich
Universidade Federal da Paraíba
emilisar@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute a questão da curadoria compartilhada na docência como uma prática coletiva de discentes/docentes, provocadora de sentidos e seus efeitos, para desacostumar noções estereotipadas sobre o processo pedagógico e seus disciplinares componentes curriculares. A partir do referencial metodológico da pesquisa narrativa, apresenta um projeto expositivo de arte contemporânea produzido por estudantes de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2018. Indica as possibilidades de deslocamento dos espaços tradicionais para se aprender com e sobre arte, a escola e o museu, expandindo seus limites para as redes sociais, como também o exercício das funções artísticas de escolha e legitimação da produção artística contemporânea. Evidencia as possibilidades e potencialidades que a arte contemporânea produzida por mulheres pode ter para a formação e repertório cultural das estudantes. Conclui que a prática de curadoria compartilhada oferece meios alternativos para a produção do conhecimento, desarranjando uma noção de arte como atividade livre, autônoma, de um indivíduo superdotado, impulsionado por seus sentimentos sob a influência de prévios artistas, independente do manifesto jogo das variáveis classe, raça, gênero.

Palavras-chave: Ensino de arte. Arte contemporânea. Prática docente. Curadoria compartilhada.

ABSTRACT

Este artículo discute la cuestión del comisariado compartido en la docencia como una práctica colectiva de discentes/docentes, provocadora de sentidos y sus efectos, para desacostumbrar nociones estereotipadas sobre el proceso pedagógico y sus disciplinares componentes curriculares. A partir del referencial metodológico de la investigación narrativa, presenta un proyecto expositivo de arte contemporáneo producido por estudiantes de Pedagogía, de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), en 2018. Indica las posibilidades de desplazamiento de los espacios tradicionales para aprender con y sobre arte, la escuela y el museo, expandiendo sus límites a las redes sociales, así como el ejercicio de las funciones artísticas de elección y legitimación de la producción artística contemporánea. Evidencia las posibilidades y potencialidades que el arte contemporáneo producido por mujeres puede tener para la formación y repertorio cultural de las estudiantes. Concluye que la práctica de comisariado compartido ofrece medios alternativos para la producción del conocimiento, desvinculando una noción de arte como actividad libre, autónoma, de un individuo superdotado, impulsado por sus sentimientos bajo la influencia de previos artistas, independiente del manifiesto juego de las variables clase, raza, género.

Palabras clave: Enseñanza de arte. Arte contemporáneo. Práctica docente. Comisariado compartido.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a questão da curadoria compartilhada como parte do processo de mediação pedagógica vivenciado na Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o componente curricular obrigatório Ensino de Arte¹, no primeiro semestre de 2018. Metodologicamente, o estudo realizado com as licenciandas em Pedagogia insere-se em uma abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), pelo fato desta abordagem possibilitar uma compreensão do significado da experiência, sem perder de vista que a narrativa da pesquisadora é sempre dual, pois está imersa na experiência que deseja investigar. Clandinin e Connelly (2015) nos recordam que educadores estão interessados na aprendizagem, no ensino e como esse processo ocorre; em lidar com vidas, valores, atitudes, crenças diferentes e como sistemas sociais, instituições e estruturas estão unidos para aprender e ensinar. Para Martins; Tourinho e Souza (2017) a abordagem narrativa, como pegadas simbólicas, cria espaço para explorar, aprofundar e propor “formas de compreender como vida, arte e educação traçam, desmancham e redesenham nossos jeitos de conceber, pensar, agir e sentir enquanto fazemos (nossas) histórias” (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017. p. 14).

Assumindo as possibilidades para a reflexividade e empoderamento que a abordagem narrativa oferece, este é o relato de uma investigadora/educadora que reconhece a potência das imagens da arte para fomentar a diversidade do e no campo do sensível, daquilo que se vê/ouve que pode, ou não, fazer vibrar nossas subjetividades, que pode, ou não, provocar sentires insurgentes. A produção artística contemporânea é o nosso ponto de partida para engendrar a “re-existência” (ACHINTE, 2013) afirmando a vida e não a exploração imposta tanto pelo colonialismo histórico quanto pelas dinâmicas de neocolonização “das corporações que detêm poder econômico e político de massificação globalizada; aos

¹ Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Componente Curricular Ensino de Arte - 04 créditos - 60 horas – Ementa: Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem. – Disponível em: http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626698 Acesso em: 07 jan. 2019.



sistemas comunicação e mídias que ditam regras de disciplinamento dos corpos e padronizam existências” (FISCHER, 2017, p. 3).

Enfatizei a produção artística de mulheres contemporâneas pela assimetria existente entre mulheres e homens. A invisibilidade da mulher artista em contraste com a superabundância de imagens de mulheres produzidas por homens, já foi apontada por colegas pesquisadoras como Ana Paula Simioni (SIMIONI, 2008) e Madalena Zaccara (ZACCARA, 2017), e tem dado visibilidade a muitos nomes, nem sempre registrados nos compêndios de História da Arte, como Abigail de Andrade (1864 - 1890), Julieta de França (1870 - 1951), Nicolina Vaz de Assis Pinto do Couto (1874 - 1941), Georgina de Albuquerque (1885 - 1962), Fedora do Rego Monteiro (1889 - 1975), Ladjane Bandeira (1927 - 1999), entre outras.

São muitas mulheres que, em diversas épocas, enfrentaram contextos adversos para desenvolver a atividade artística como profissionais dado o processo de exclusão sistemática de mulheres nos grupos que funcionam por meio da cooptação, aqueles em que somente os que já pertencem ao grêmio são os que escolhem, cooptam aqueles que podem entrar ou participar do mesmo (MAYAYO, 2003). Dei preferência pela produção contemporânea, e mais especificamente local, por considerar que esta seria a mais próxima das experiências das estudantes e com potencial para fazer vibrar suas subjetividades. Considerei que conhecer a produção artística de mulheres contemporâneas poderia abrir um espaço no currículo da Licenciatura em Pedagogia para refletir sobre arte, mas também sobre a condição humana, a condição da mulher e alguns aspectos relevantes ao curso, como a feminização e proletarização do magistério.

Vianna (2013) observa que a docência abriu um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas estudadas das chamadas classes médias. Ao mesmo tempo em que essas mulheres protagonizavam a luta pela participação feminina na esfera econômica e política também representavam uma feminilidade idealizada. A autora compreende que a feminização do magistério não abarca, apenas, o aspecto quantitativo, mas também o modo como os denominados significados femininos –amor, cuidado, domesticidade- estão representados nessa atividade. Afirma que esses significados não são associados à competência



profissional nem ao engajamento político sindical. Costa (2010) recorda que o projeto de universalização da escolarização básica abriu um campo de trabalho que foi ocupado pelas mulheres, não sem luta, porém a terceira década do século XX já sinalizou o declínio do *status* social da profissão, interpretado pela Sociologia como proletarização do trabalho docente. A proletarização refere-se à degradação das condições de trabalho, um processo de racionalização que, paulatinamente, revela a constante perda de controle e autonomia dos docentes sobre o sentido e conteúdo do seu saber/fazer nas instituições escolares. Apple (1987) observou que em toda categoria ocupacional as mulheres estão mais sujeitas à proletarização dado o modo que o capital tem, historicamente, tirado proveito das relações patriarcais. Também advertiu sobre como a ideologia do profissionalismo opera como parte de uma dinâmica que entrelaça classe e gênero.

Além dos aspectos da feminização e proletarização do magistério ressalto a condição existencial de muitas licenciandas em Pedagogia da UFPB, envoltas em frágeis redes de apoio para seus estudos e são inúmeras as que “trancam o período” seja para cuidar de suas filhas, mães e outros parentes necessitados, ou por isso que chamam de “amor”, mas é trabalho não remunerado (TEIXEIRA; FARIA, 2018). Muitas estudantes conseguem finalizar o curso pela sororidade (MIRANDA; SANTANA, 2016) e não pelas condições institucionais. São inúmeros os exemplos de relações positivas e saudáveis entre essas licenciandas que se apoiam mutuamente para alcançar o empoderamento que uma titulação acadêmica também oferece. Por isso, considero imprescindível refletir sobre a condição da mulher em uma Licenciatura em Pedagogia, de uma Universidade pública, de um estado do Brasil com taxa de feminicídio superior à média do País, que já é inadmissível (CERQUEIRA, 2018). Dar visibilidade ao trabalho de mulheres daqui e de agora é um caminho para reconhecer o valor das mulheres e desses trabalhos para a sustentabilidade da vida humana no planeta e, portanto assumo esse compromisso.

Denomino o trabalho artístico dessas mulheres como arte contemporânea, entendendo esta como uma categoria, uma etiqueta (LOZANO, 2014), um grande e espaçoso rótulo que inclui uma variedade de práticas simbólicas, que exploram desde as técnicas formais mais tradicionais, como pintura, desenho, bordado, aos discursos e conceitos, que tem transformado as definições daquilo que pode ser



arte, o modo de trabalho e interação dos artistas e seus públicos, os modos de exibição, circulação, recepção. Isso quer dizer que temos produção artística de mulheres contemporâneas tanto com meios tradicionais ou inusuais.

Sobre o conceito de curadoria compartilhada, Francozo e Broekhoven (2017) destacam que este também pode ser denominado de museologia colaborativa, prática museológica em crescimento a partir da crítica pós-colonial e descolonização dos museus, dado que comunidades indígenas passaram a exigir maior reconhecimento político para suas causas como também a participação efetiva nas instituições nacionais de cultura que, até então, detinham a autoridade para falar sobre seus modos de vida. Para essas autoras, a curadoria compartilhada refere-se ao estudo de coleções, práticas de restauro, conservação de objetos e projetos expositivos de museus etnográficos e arqueológicos elaborados a partir da colaboração entre os representantes das comunidades indígenas, curadores e demais especialistas. Também no âmbito da museologia, Leitzke e Possamai (2014) utilizam o conceito de curadoria compartilhada referindo-se ao processo coletivo de tomada de decisão sobre o tema e seleção dos aspectos relacionados à narrativa expográfica. Nessa mesma perspectiva, Couto (2016) apresenta uma experiência realizada com alunos do curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e afirma que trata-se de um exercício complexo, difícil quando os envolvidos no projeto expográfico convivem em um curto espaço de tempo, pouco se conhecem e tem a sala de aula como seu espaço de integração. Em relação aos museus de arte, Dutra (2014) considera a curadoria compartilhada como uma prática que articula a esfera educativa da exposição com a curadoria, sem se restringir a problematizar a obra de arte, a atuação do artista criador, mas toda a rede de agentes culturais que sustenta a prática artística e a atuação dos visitantes no espaço expositivo.

Apesar da prática de curadoria compartilhada vir se afirmando em vários projetos expositivos, em minha prática docente parto do conceito de compartilhamento das práticas artísticas contemporâneas. Madeira (2016) observa que, embora existam referências históricas desde as guildas medievais, passando pelos ateliês de artistas barrocos e propostas mais recentes como as dos surrealistas, dadaístas e até o movimento *Fluxus*, as atividades coletivas na



produção artística firmaram-se a partir da última década do século XX e início do XXI. A concepção de criação coletiva desloca ideias arraigadas sobre gênio, talento e identidade dos artistas que tem vigorado desde a Renascença e encontraram seu ápice no Romantismo. A autora destaca que a concepção de criação individual é uma espécie de último reduto que faltava ser transposto pela arte e tem sido ultrapassado pelo expressivo número de coletivos artísticos desde meados da década de 1980, a exemplo do *Guerrilla Girls* e outros grupos feministas orientados, ou não, por questões de gênero. O ponto focal desses coletivos é o ativismo, por meio do qual, “trabalhadores das ideias podem encontrar meios alternativos de produzir conhecimento e arte” (MADEIRA, 2016, p.5), além de manter certa independência em relação às instituições e transformar as condições de produção cultural nas sociedades atuais.

Entendo que o trabalho de curadoria dá visibilidade a certos artefatos, muitas vezes abandonados, esquecidos, recusados e faz com que esses artefatos circulem em circuitos mais amplos com novos sentidos. As arte educadoras Martins e Picosque (2003) afirmam que a curadoria coloca em ação um olhar escavador de sentidos, pois seleção implica dizer sim e não, enfatizar ou excluir determinados objetos; combinação é recorte comprometido com um ponto de vista que se escolhe para trabalhar um conceito, uma ideia, um conteúdo. As autoras observam que selecionar e combinar são uma espécie de interpretação, porém não a interpretação que se propõe a responder uma questão, mas a desafiar, instigar a produção de novos sentidos, que, se socializados para um grupo, proliferam em múltiplos sentidos. Conectada à um ponto de vista semiótico, Lima (2017) entende a curadoria como um ato de lançar mão de diversas narrativas para montar uma totalidade de discurso, o que lhe desafia a compreender o que essa perspectiva deflagra não como representação, mas performance. Para a autora a prática curatorial pode contribuir para a resignificação do imaginário social, pois a produção de sentido e seus efeitos podem fraturar os estereótipos raciais do país.

A partir desse entendimento de prática curatorial interdisciplinar de Lima (2017) como também de Martins e Picosque (2003), penso a curadoria compartilhada na docência como uma prática coletiva de discentes/docentes, provocadora de sentidos e seus efeitos, para desacostumar noções estereotipadas



sobre o próprio processo pedagógico e seus, ainda, disciplinares componentes curriculares que, neste caso que descrevo, foram as noções reguladoras sobre quem decide o que é arte e sua autoridade para legitimar essa produção. Desse modo, busco a participação ativa das licenciandas curadoras selecionando, catalogando, classificando, colaborando como “trabalhadoras de ideias” (MADEIRA, 2016) que encontram meios alternativos de produzir conhecimento, desarranjando uma noção de arte como atividade livre, autônoma, de um indivíduo superdotado, impulsionado por seus sentimentos sob a influência de prévios artistas, independente do manifesto jogo das variáveis classe, raça, gênero.

Para apresentar o exercício de curadoria compartilhada que realizamos, organizei o relato do seguinte modo: inicialmente uma caracterização das curadoras participantes desta experiência a partir de dados obtidos na avaliação diagnóstica inicial, realizada para elaboração do croqui do percurso de formação a fim de traçar metas para aprendermos com e sobre arte. Na sequência temos a descrição do exercício de curadoria compartilhada seguida do projeto expositivo realizado pelas curadoras licenciandas que, neste artigo está restrito somente à oito artistas, dada a dimensão do mesmo. Por fim, as considerações alcançadas neste processo de investigação.

2 AS CURADORAS

Participaram desta experiência 61 licenciandas, regularmente matriculadas que frequentaram assiduamente as aulas, entre os meses de fevereiro a junho de 2018. Dentre as 61 matriculadas, 55 se identificaram como pertencentes ao sexo feminino e 6 ao sexo masculino. A diagnose inicial se realizou por meio de um questionário individual. Em relação ao que pode ser arte, 96% das licenciandas reconhecem a arte como expressão de sentimentos, 2 % identifica que a arte se relaciona com a cultura, 2% indica uma concepção instrumental, como meio para aprender outro conteúdo. A concepção de arte como expressão dos sentimentos já foi analisada por Penna; Alves (2001) e Cunha (2005), entre outras pesquisadoras. Essa concepção vigora a partir do Romantismo, movimento artístico de finais do



século XVIII e início do século XIX, de grande impacto e aceitação em diferentes segmentos sociais, que assinala o sentimento como propulsor da produção artística.

Sobre a formação em arte ao longo da Educação Básica, 79% das licenciandas reconheceu a formação em arte na Educação Infantil, 95% no Ensino Fundamental e 47% no Ensino Médio. Esses dados indicam que, apesar do componente curricular ser obrigatório na Educação Básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, a presença desse componente curricular, para esse grupo de licenciandas, foi maior no Ensino Fundamental. Indagadas sobre realizar alguma atividade artística, 70% afirmou que não realiza e os 30% das que responderam afirmativamente, indicaram as seguintes atividades mais citadas em ordem decrescente: dança, música, canto-coral, fotografia, pintura, artesanato, artesanato com Espuma Vinílica Acetinada (E.V. A), personalização de produtos para aniversário.

Questionadas sobre o que consideram que já sabem sobre arte, mencionaram artistas e técnicas/procedimentos artísticos. Os artistas mais citados quantitativamente, em ordem decrescente foram: Leonardo da Vinci (1452 – 1519), Pablo Picasso (1881 – 1973); Ariano Suassuna (1927 -2014), Luiz Gonzaga (1912 – 1989) e Chico César (1964). Foram mencionados uma única vez, em ordem alfabética: Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa, 1730 – 1814), Aleijadinho de Pombal (José Roberto, músico), Augusto dos Anjos (1884-1914), Bráulio Bessa (1986), Candido Portinari (1903-1962), Charles Chaplin (1889 – 1977), Chico Buarque (1944), Francisco Brennand (1927), Gaudí (Antoni Gaudí, 1852 – 1926), Jackson do Padeiro (1919 – 1982), Jorge Amado (1912 – 2001), Mestre Vitalino (1909 – 1963), Michelangelo (1475 – 1564), Oscar Niemeyer (1907 – 2012), Scott Weaver (São Francisco, EUA, s.d.). Cinco mulheres artistas foram mencionadas uma única vez: Cátia de França (1947), Chiquinha Gonzaga (1847 – 1935), Elba Ramalho (1951), Frida Kahlo (1907 – 1954) e Tarsila do Amaral (1886 – 1973).

Dentre os 25 artistas mencionados pelas licenciandas, 20 são homens e cinco mulheres, sendo 13 artistas visuais, oito músicos e quatro do campo literário. Dentre os 13 artistas visuais -11 homens e duas mulheres- sete são de outras nacionalidades e seis brasileiros. Dentre os brasileiros, dois pertencem à região



Nordeste. Dos oito músicos, todos são brasileiros, seis da região Nordeste e três são mulheres. Dos quatro artistas do campo literário, todos são homens da região Nordeste. Em relação aos saberes prévios que as licenciandas reconhecem e que fazem parte de seus repertórios, podemos afirmar que estes estão contaminados pela “narrativa do amo” (ORNER, 1999), a narrativa do homem branco, ocidental, que legitimou e naturalizou uma forma de pensar baseada nas oposições dualistas e excluiu aquelas faladas pelas mulheres brancas, não brancas e homens não brancos.

Em relação à frequência aos centros culturais, 89% afirmou haver visitado um centro cultural e 11 % respondeu negativamente, com tempo mínimo da última visita de um ano e máximo de 15 anos. Sobre a frequência aos espaços da arte da cidade as licenciandas indicaram pouca frequência, sendo os motivos quantitativamente mais mencionados, em ordem decrescente: falta de tempo; falta de informação; dificuldade de transporte para deslocamento aos locais; o custo de ingressos. Nesse grupo de curadoras licenciandas, 93 % possui um celular conectado à Internet e 98 % faz uso de redes sociais com frequência diária, sendo *Facebook* e *Instagram* as mais citadas.

3 AS PROVOCAÇÕES

Constatada a formação escolar em arte, seus saberes prévios e o romântico modo de ver a arte que as curadoras traziam ao chegar às aulas, a provocação aspirou um modo de ver e aprender a decidir o que se faz decidindo, de olhar para a produção artística alheia e a própria a fim de perceber o quanto de nós mesmas e do mundo é mobilizado pela e para a produção, bem como esta pode, ou não, ser significativa para os demais. Buscamos construir uma relação de autoconfiança com a produção coletiva e um modo de descontar a narrativa do amo e da autoexpressão individual para contar a da arte relacional, como um conjunto de práticas artísticas que visam em seus meios e finalidades as relações sociais, a dimensão a(r)tivista de forma comunitária, desmanchando fronteiras entre projetos sociais e artísticos, investigando as possíveis relações entre uma comunidade e um projeto artístico individual ou coletivo.



Nossa provocação pretendeu subverter os papéis e atribuições de legitimação da produção artística (BELTRÁN MIR, 2015), reconhecendo essa função a pessoas que habitualmente não as exercem, como as curadoras licenciandas que consomem compulsivamente música, ilustrações, séries, filmes, histórias em quadrinhos, entre muitos outros artefatos culturais nos espaços de hipermobilidade (SANTAELLA, 2013) em que habitam, mas não se autorizam a emitir um juízo sobre essa produção. Privilegiamos a produção artística de mulheres no âmbito local, nacional e internacional, incluindo objetos, agentes e instituições ausentes da perspectiva tradicional da História da Arte, na perspectiva de alargar a abrangência desse relato e construir uma narrativa plural, em processo, menos individualista, menos etnocêntrica, menos androcêntrica. Uma produção que inclui o valor do efêmero e o diálogo com a materialidade, configurando uma concepção de criação sempre “atravessada pelos outros e pelo mundo” (CAO, 2015, p. 70). Desse modo, as licenciandas se aproximam de produtoras que trabalham “narrativas enviesadas” (CANTON, 2009), que questionam a memória em um tempo turbilhonado, o corpo e padrões estéticos, o erotismo e a micropolítica das questões cotidianas como a ecologia, a violência doméstica, a educação, as políticas de gênero, dentre outros temas.

Com a intenção de ampliar a frequência, o repertório cultural das licenciandas e tendo em conta a falta de tempo e recursos indicados pelas mesmas para a pouca frequência, considerei o fato de 93 % possuir um celular conectado à Internet, 98 % fazer uso de redes sociais com frequência diária. *Facebook* e *Instagram*, as duas redes mais citadas, contam com uma grande comunidade ligada ao presente das artes, sejam artistas reconhecidas pelo sistema da arte e emergentes. Desse modo lancei mão desse dispositivo para ampliar o conhecimento sobre as produções artísticas disponíveis no meio sociocultural, sem deixar o território da cidade geográfica para perder-se no ciberespaço, mas procurar ocupar ambos espaços. Convidei as licenciandas a realizarem uma atividade denominada “*Na pista de*”, que consistia em incluir, semanalmente, uma artista visual em seus contatos das redes sociais. Assim ao acessar as redes sociais também se aproximariam da produção artística visual contemporânea ampliando seus repertórios. Proponho buscar e seguir mulheres artistas contemporâneas de âmbito



local, nacional e internacional procurando privilegiar produtoras fora do eixo europeu-estadunidense. Para incitar essa busca sugiro uma lista de produtoras que faz parte de meu repertório, consciente de que trata-se de uma lista movente, incompleta e inconclusa, pois muitas mais são as mulheres que se dedicam às Artes Visuais, mas a partir dessas pistas iniciais, nós nos aproximamos de “novas pistas” ao acessar a rede da produtora artística escolhida e todas aprendemos e ampliamos nosso repertório cultural.

4 MULHERES D'AQUI/AGORA

Denominamos este projeto expográfico como *Mulheres D'Aqui/Agora* pelo recorte à produção de oito artistas locais que mais dialogaram com as curadoras licenciandas. Os trechos destacados em recuo, que apresento a partir deste ponto, foram extraídos dos textos produzidos pelas estudantes para a apresentação das artistas selecionadas. Mantive a escrita das curadoras licenciandas, até mesmo suas heterodoxas concordâncias, respeitando seus linguajares, indicando as mesmas por números ao final dos fragmentos de seus textos.

As licenciandas dialogaram com a produção de Analice Uchoa (Campina Grande, PB, 1948) a partir de uma narrativa que remete à memória, à infância, à lugares de um passado, de um certo “interior”, não somente como um lugar distante da costa litorânea ou da capital, mas como algo que se leva dentro de si. Penso que, talvez leve-se uma certa cultura nordestina de celebração de festas, de acontecimentos que nos afetam, produzem efeitos em nós, no que sentimos, sabemos ou desejamos.



Figura 1. Obras de Analice Uchoa: A Feira, 2011 e Mulheres Circenses, 2011.



Fonte: Paraíba Criativa. Disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/analice-rodriques-uchoa/>

As obras de Analice Uchoa nos remetem à vida cotidiana, infância, ao lazer, as praias quando vamos na infância para nos divertir muito. A casinha do campo, a pracinha do interior da cidade, os circos que ficávamos ansiosas quando crianças para chegar o dia de irmos, para ver o espetáculo, a feira que já lembra a vida adulta e as responsabilidades de dona de casa (CURADORA LICENCIANDA 1, 2018, s.p.).

Suas obras me provocam sentimentos e pensamentos nostálgicos, lembranças, saudades, pois suas pinturas retratam o universo da cultura popular, festas, costumes, fatos marcantes em minha memória [...] o universo da cultura popular, o dia-a-dia das pessoas simples e anônimas que ganham cores fortes e visibilidade nas telas. Lugares, vilas, festas e costumes relembram a infância de quem nasceu e cresceu no interior (CURADORA LICENCIANDA 2, 2018, s.p.).

De suas várias obras, minha favorita é 'Mulheres Circenses', de 2011. Nessa obra ela representa mulheres, e interpretei como uma crítica ao machismo que ainda encontramos na ideia de algumas posições sociais que, frequentemente, os homens ocupam, como apresentadores de circo ou mágicos (CURADORA LICENCIANDA 3, 2018, s.p.).

A produção de Nené Cavalcanti (Alagoa Nova, PB, 1948) afetou as licenciandas de modo a pensar sobre os seus corpos e os de outras mulheres com as quais convivem e, mesmo sem referências diretas ao “mito da beleza”. Wolf (1992) alerta que muitas mulheres trabalham, tem êxito, sucesso ou fama, mas padecem de uma subvida secreta que envenena suas liberdades, em razão do mito



da beleza, que tem uma longa e opressiva história a ser contada. São várias versões desse controle social que se transforma na medida em que nós, mulheres, nos liberamos da mística da castidade, da passividade, da domesticidade. A visualidade da jovem magra tomou o lugar da feliz dona de casa como parâmetro da feminilidade bem sucedida. Para a autora, a beleza é um “sistema monetário semelhante ao padrão ouro” (WOLF, 1992, p. 15) e, como qualquer sistema, é político, fabricado pelas instituições masculinas e poder patriarcal. Mayayo (2003) destaca que a rigorosa aprendizagem da higiene, além da repressão forçada de pulsões e emoções, associadas aos castigos corporais, tem contribuído para a construção de um corpo de mulher blindado, em que a pele se faz armadura, em que exterior e interior permanecem separados.

Figura 2. Obras de Nené Cavalcanti: *Sem Título*, 2017.



Fonte: Website da artista. Disponível em: <http://www.nenecavalcanti.com>

As suas obras sempre puxando para o lado feminino, com mulheres gordas, mães, mulheres negras, brancas, e com vários estilos de cabelos, e eu fiquei bastante comovida quando me deparei com elas (CURADORA LICENCIANDA 4, 2018, s.p.).

As esculturas das ‘gordas’ chama bastante a atenção por ela conseguir ter a sensibilidade de transmitir o empoderamento feminino através das peças. Todas muito enfeitadas, os cabelos são sempre diferentes, cada uma de uma forma. Em meu cotidiano posso afirmar que as esculturas de Nenê representam muita coisa, principalmente as figuras das mulheres poderosas, gordas e da maternidade. São três elementos representativos que fazem parte da minha vida em todo momento, pelo fato de eu ser mulher, ser mãe e não possuir o corpo padrão que nos é imposto pela cultura em que vivemos [...] É como se suas esculturas estivessem de olhos fechados por não se



importarem, ou não quererem ver o que os outros fazem, pensam ou falam sobre nós mulheres (CURADORA LICENCIANDA 5, 2018, s.p.).

A narrativa da feminilidade, das várias facetas femininas, da dualidade sensualidade/ingenuidade foi identificada pelas licenciandas na produção de Renata Cabral (João Pessoa, PB, 1983). Cao (2000) nos lembra que na História da Arte androcêntrica foram se perfilando algumas representações estereotipadas de mulher como objeto de desfrute, temor e decadência. Essas são imagens construídas por homens criadores de imagens, porém quando algumas mulheres se convertem em artistas, as vezes dão continuidade à essas representações, mas, em geral, as representações de mulheres produzidas por mulheres tem outro cariz, não por nenhuma essência feminina, mas sim pelas suas experiências que configuram uma visão de mundo a partir de um corpo de mulher. O corpo de uma mulher para si mesma e suas experiências com ele, como produtoras de significado e não como portadoras do significado masculino.

Figura 3. Obras de Renata Cabral: *Mulheres*, 2016.



Fonte: Paraíba Criativa. Disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/renata-cabral/>

O trabalho de Renata Cabral tem como marca específica os olhos. Assim como ela, também tenho grande admiração por olhos e olhares. Suas obras retratam o universo feminino o que muito se assemelha ao meu cotidiano, com o dualismo, vivendo entre a alegria e o sofrimento, a euforia e a amargura, a sensualidade e a ingenuidade (CURADORA LICENCIANDA 6, 2018, s.p.).



É como se a mulher fosse uma metamorfose, vivendo várias etapas da vida. Ou até mesmo, como se a mulher pudesse ocupar vários lugares que ela queira ao mesmo tempo. Há vários olhares e suposições nas suas pinturas. As representações da Renata assemelham-se a minha vida, porque eu sinto que sou várias mulheres em um só corpo, e que posso ocupar na sociedade o lugar que achar propício. Sou mãe, esposa, estudante, filha e profissional. E posso viver várias metamorfoses, transitando de um papel para o outro (CURADORA LICENCIANDA 7, 2018, s.p.).

A descoberta, das licenciandas, de materiais considerados, por elas, inusitados para a produção artística, como notas de compra de cartão de crédito, cartelas de remédios, *post-it*, dentre outros, capturou o olhar das estudantes para a produção de Iris Helena (João Pessoa, 1987). As licenciandas identificaram uma narrativa urbana de deslocamento, de opressão e falta de tempo para captar o sentido poético do cotidiano em suas obras.

Figura 4. Obras de Íris Helena: *Notas de Esquecimento Nº III*, da série *Lembretes*, 2009 e *Semana Um*, da série *Zona de Conforto*, 2011.



Fonte: Website da artista. Disponível em: <http://irishelena.com/>

Achei fantástico, a forma como ela combina imagens do seu próprio cotidiano, da ruas e faz a colagem em vários papéis pequenos. A obra dela é incomum e eu não havia visto nenhuma obra dessa maneira. As suas imagens me causaram uma renovação e uma descoberta de que há várias maneiras de fazer arte e de se reinventar. São imagens que retratam aquilo que está ao nosso redor, e poder observá-las, me faz ainda mais querer observar aquilo que nos “arroteia”. Suas obras me inspiraram e também o fato dela trabalhar com colagem, me traz o sentimento de que, somos peças de um grande quebra-cabeça, que é a vida, e que portanto, somos peças fundamentais, cada um com sua diferença, mas que juntos formamos e damos vida à vida (CURADORA LICENCIANDA 8, 2018, s.p.).



Suas obras me inquietaram em especial, por me considerar uma pessoa altamente ligada ao contexto da vida urbana e presa as delícias e mazelas da cidade. Seus trabalhos dialogam comigo e me inspiram na medida em que me levam a refletir sobre como estou significando e ressignificando as imagens que transitam nas janelas dos meus olhos, enquanto me desloco de um lugar a outro, e de tantos outros que, assim como eu, estão inseridos nesses espaços. Uma das obras que mais me impressionou foi a série “Zona de Conforto” desenvolvida em São Paulo. A artista usa as cartelas dos remédios consumidos durante um tratamento de saúde e nelas registra o símbolo que julgava mais opressor: os arranha-céus (CURADORA LICENCIANDA 9, 2018, s.p.).

Também foram os materiais utilizados por Ana Lucia Pinto (João Pessoa, PB, 1946) que atraíram as licenciandas, mas neste caso, não pelo estranhamento, mas sim pela proximidade aos cordões, pedras e formas geométricas. Destacaram a liberdade de interpretação para as abstrações, com as manchas de cores.

Figura 5. Obra de Ana Lúcia Pinto: *Sem Título*, 2010.



Fonte: Paraíba Criativa. Disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/ana-lucia-pinto/>

O trabalho de Ana Lúcia Pinto se caracteriza por ser abstrato. Não se prende à normas, deixando a pessoa livre para interpretar (CURADORA LICENCIANDA 10, 2018, s.p.).



As cores que a artista usa em suas obras me chamaram atenção. São cores terrosas, que me remetem às lembranças que tenho das viagens que fazia com minha família, para as cidades em que meus pais nasceram, no interior da Paraíba (CURADORA LICENCIANDA 11, 2018, s.p.).

A pintura naturalista, a sutil luminosidade da transparência da água, o olhar que reconhece e se amplia no horizonte de um mar infundo, tão próximo e tão distante foi destacado pelas licenciandas curadoras nas obras de Cristina Strapação (Curitiba, PR, s.d.). A representação de uma natureza limpa, calma e tranquila contrasta com a observação de uma ação cotidiana que devasta, tala e destrói o espaço marítimo da cidade de João Pessoa.

Figura 6. Obra de Cristina Strapação: *Céu Azul, Mar Azul*, 2013.



Fonte: Paraíba Criativa. Disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/cristina-strapacao/>

O que mais me impressionou é o realismo da imagem, a transparência da água, que me provoca a me imaginar nesse local. Para mim transmite paz, o barulho do mar (CURADORA LICENCIANDA 12, 2018, s.p.).

[...] suas pinturas encheram meus olhos de emoção, pois abarca o que acho mais lindo na natureza, que é o mar. Os detalhes são tão nítidos trazendo uma certa leveza a nossa alma, chegando a nos imergir dentro da pintura, contemplando cada pincelada dos seus quadros. Um mar no qual se pode mergulhar (CURADORA LICENCIANDA 13, 2018, s.p.).

As meninas de Margarete Aurélio (Campina Grande, PB, 1967), com a representação de personagens que parecem infantis, seus gestos, suas vestes, seus modos de olhar em um espaço indefinido, enredaram as licenciandas em torno de uma narrativa de pureza e inocência.

Figura 7. Obras de Margarete Aurélio: *Meninas*, 2009.



Fonte: Website da artista. Disponível em: <https://asmeninas.wordpress.com/margarete-aurelio/>

As razões pela escolha desta artista, foi porque ela mostra para as pessoas as mais diversas versões de crianças que existem em uma sociedade, e de lembrar que crianças carentes possuem sentimentos a serem, sempre, considerados (CURADORA LICENCIANDA 14, 2018, s.p.).

[...] a artista retrata a pureza das meninas simples do interior do estado da Paraíba. Nas suas pinturas ela passa amor e mostra um pouco da inocência das meninas. Eu não conhecia a artista e também não sabia de nenhum outro artista que retratasse em suas telas a menina paraibana (CURADORA LICENCIANDA 15, 2018, s.p.).

A enigmática experiência do sonho, essas vagas sensações mais ou menos agradáveis, menos ou mais incoerentes, de desejos, devaneios, fantasias e medos envolveu as licenciandas nas imagens de Li Vasc (João Pessoa, PB 1983). A artista faz uso da fotografia inscrevendo-se em um movimento que desafia as formas preestabelecidas de olhar os corpos femininos, por meio da subjetividade com que busca provocar o espectador a ver um dos elementos chave do patriarcado no século XXI, que é a violência exercida contra as mulheres. Buigues (2012) afirma que trata-se de uma violência instrumental sobre os corpos das mulheres e se pode



exercer de distintas maneiras, como violação, estupro, incesto, abandono, exploração sexual, assédio sexual, insultos, discriminação trabalhista, feminização da pobreza, a exclusão da justiça, feminicídio. Essa violência está ligada a misoginia patriarcal que considera o corpo da mulher de sua propriedade e não permite a convivência democrática, pois mantém as mulheres em desvantagem e desigualdade no mundo, para excluí-las do acesso aos bens, recursos e oportunidades o que contribui para seu amedrontamento e desvalorização.

Figura 8. Obras de Li Vasc: *Mulheres*, 2015 e *Conte-me um pesadelo*, 2018.



Fonte: Li Vasc Nascerdor. Disponível em: <https://www.facebook.com/li.vasc.3>

Achei o trabalho da Li Vasc intrigante e me identifiquei “de cara”. Alguém capaz de representar sonhos em imagens era totalmente inexistente para mim. Já tive diversos pesadelos e, muitas vezes, ao acordar adoraria que tivesse alguém capaz de vê-lo para que compreendesse o que aquilo representou para mim. Li Vasc provoca: Tem um pesadelo que te atormenta? Conte-me para que eu possa ressignificar (CURADORA LICENCIANDA 16, 2018, s.p.).

O que me atraiu nas suas obras foram os mistérios, questionamentos e inquietações que suas fotografias despertam. As figuras de mulheres sempre escondidas. O que passa com essas mulheres? O que lhes acontece? São situações que se assemelham com o que vemos na realidade, a violência contra as mulheres e até onde elas têm liberdade sobre seus próprios corpos. Muitas tentam se esconder, pensam duas vezes na roupa com que devem vestir para sair de casa. O trabalho da artista também desperta meu desejo de expressão, pois por meio das suas fotografias, que são representações de pesadelos recorrentes, ela aborda o universo feminino, as relações humanas, a questão do gênero, nos fazendo refletir ainda sobre a repressão, sobre nossa posição social, sobre nossa liberdade. Até onde podemos decidir por nós mesmas como mulheres e donas do nosso corpo? Seu trabalho é uma forma de



colocar para fora o que aflige nossas almas (CURADORA LICENCIANDA 17, 2018, s.p.).

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A experiência de curadoria compartilhada apresentada no recorte expositivo das oito artistas selecionadas pelas curadoras licenciandas, sinaliza as possibilidades de deslocamento dos espaços tradicionais para aprender com e sobre arte, a escola e o museu, ampliando seus limites para as redes sociais, como também o exercício das funções artísticas de escolha e legitimação da produção artística contemporânea. O exercício de curadoria compartilhada foi desafiador ao contar com curadoras que convivem no curto espaço de tempo de um quadrimestre e encontros semanais na sala de aula, porém os resultados alcançados nesta experiência evidenciam as possibilidades e potencialidades que a arte contemporânea produzida por mulheres pode ter para a formação e repertório cultural das licenciandas em Pedagogia.

A provocação realizada por meio desta curadoria compartilhada não pretendeu instrumentalizar as estudantes sobre como fazer, nem desenvolver estratégias de ensino, mas sim que as licenciandas se percebessem como trabalhadoras de ideias, capazes de colaborar entre si a partir de seus interesses, identificações e preocupações como mulheres e docentes. A proposta foi de aprender com essas artistas, na frequência, no convívio, na intimidade de uma produção que desacomoda, desloca e inquieta.

A experiência de curadoria compartilhada abriu espaço para uma pausa necessária a fim de se observar, refletir sobre o que se vê/ouve e selecionar o que se vê/ouve a partir de seus próprios referenciais e, conseqüentemente, foi possível refletir sobre as forças que nos oprimem e pretendem nos diminuir, subalternizar. Considero que esta atividade, por meio das redes sociais, expõe as possibilidades que a aproximação à produção artística contemporânea oferece para uma atitude pessoal reflexiva que pode alterar o contexto cultural das participantes. Para mim, o valor artístico desta experiência refere-se ao empoderamento das licenciandas



curadoras ao assumirem essa função artística em que habitualmente não se exercitam, a de escolher e legitimar a produção artística contemporânea.

O projeto expositivo criado pelas curadoras licenciandas revela uma cadência que se movimenta entre o que se sabe e se desconhece, seja em relação ao que é representado tanto quanto ao como se representa. Contesta a padronização e uniformização dos anacrônicos clichês da feminilidade e manifesta suas preocupações éticas e estéticas, relacionadas com seus posicionamentos atuais, um universo feminino que se despede do jogo de esconde-esconde para, com um olhar atento, se expor, pensar e representar a nós mesmas.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogias de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (edt.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 443-468.

APPLE, Michael. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

CAO, Marian López Fernández. **Para qué el arte**: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Madrid: Editorial Fundamentos, 2015.

_____. Creación artística: um difícil substantivo feminino. In: **Creación artística y mujeres**: recuperar la memoria. Madrid: Narcea, 2000. p.13-48.

BELTRÁN MIR, Carmen Lidón. A la búsqueda de nuevos espacios para la educación artística más allá de los límites del arte. In: MONTORO, María Isabel Moreno;

BUIGUES, Irene Ballester. **El cuerpo abierto**: representaciones extremas de la mujer em el arte contemporáneo. Gijon: Ediciones Trea, 2012.

CANTON, Katia. **Temas da Arte Contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CERQUEIRA, Daniel (coord.) **Atlas da Violência IPEA/FBSP 2018**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.



COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COUTO, Dóris. A exposição agô: relatos sobre uma experiência de curadoria compartilhada. In: CARVALHO, Ana. **Participação: partilhando a responsabilidade**. Portugal: Acesso Cultura, 2016.p. 59- 71.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Cenários da Educação Infantil. **Educação &Realidade**, n. 30, v. 2, p. 165 – 185, jul./dez. 2005.

DUTRA, Mariana Ratts. **Curadoria compartilhada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Teoria da Arte e Expressão Artística, 2014.

FISCHER, Stela Regina. Mulheres, performance e ativismo feministas decoloniais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS (ANAIS ELETRÔNICOS), FLORIANÓPOLIS, 2017. p. 1-10.

FRANCOZO, Mariana; BROEKHOVEN, Laura Van. Dossiê “Patrimônio indígena e coleções etnográficas”. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. Belém, v. 12, n. 3, p. 709-711, dec. 2017.

LEITZKE, Maria Cristina Padilha; POSSAMAI, Zita Rosane. Curadorias compartilhadas: um estudo sobre as exposições realizadas no museu da UFRGS (2002 a 2009). SEMINÁRIO INTERNACIONAL O FUTURO DOS MUSEUS UNIVERSITÁRIOS EM PERSPETIVA. Atas. Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 184 – 198. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12520.pdf>

LIMA, Diane. **Diálogos Ausentes e a Curadoria como Ferramenta de Invisibilização das Práticas Artísticas Contemporâneas Afro-Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2017/01/di%C3%A1logosausentes_dianelima-rev_02.pdf

LOZANO, Ana Maria. Que és el arte contemporâneo. In: HAKIM, Claudia (dir.) **Conceptos de Arte Contemporâneo**. Bogotá: Fundación Neme, 2014. p. 13-16.

MADEIRA, Angélica. Arte compartilhada: uma teoria possível. In: **Arte e vida social: pesquisas recentes no Brasil e na França**. Marseille: OpenEdition Press, 2016. Disponível em: <https://books.openedition.org/oep/577> Acesso em: 7 jan. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos Achados: o olhar do professor escavador de sentidos**. 4a. Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.



MARTINS; Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

MAYAYO, Patricia. **Historia de mujeres, historias del arte.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

MIRANDA, Juliana; SANTANA, Carla Patrícia Bispo de. Da hostilidade horizontal ao empoderamento feminino: uma reflexão metodológica sobre a resistência a violência em canções de protesto de bandas feministas. SEMINÁRIO INTERLINHAS E SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA (SIP) 2016.1. Anais. Alagoinhas: UNEB, 2016. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/4859>

ORNER, Mimi. Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación “liberadora”. In: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa. **Géneros profíguos.** Barcelona: Paidós, 1999. p. 117-133.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN Arte. In: PENNA, Maura (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. P. 57-80.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, 04/04/2013.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2008.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira; FARIA, Nalu. **Empoderamento econômico das mulheres no Brasil: pela valorização do trabalho doméstico e do cuidado.** São Paulo: OXFAM Brasil, 2018.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (coord.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações.** Brasília: Editorial Abaré, 2013.p. 159-180.

ZACCARA, Madalena. **De sinhá prendada a artista visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco.** Recife: Funcultura, 2017.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

**Recebido em 09/01/2019
Aprovado em 25/07/2019**



SENTIDOS DE ENSINO DE MÚSICA NAS NARRATIVAS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS

SENSE OF MUSIC EDUCATION IN THE NARRATIVES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020330>

Isamar Marques Cândido Pales

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
isamarmcp@hotmail.com

Sandra Suely Oliveira Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
sandraso.s@hotmail.com

Sandra Márcia Campos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
sandra.campos@uesb.edu.br

Benedito Eugenio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
dodoeeugenio@gmail.com

RESUMO

A música está presente em nosso cotidiano e desperta os mais diferentes sentimentos. Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as configurações subjetivas acerca da relação entre música e prática docente. Os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa sobre sentidos de música para pedagogas que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista-Ba. Empregamos a entrevista narrativa para a produção dos dados e a fenomenologia é o método de análise. Os dados foram organizados em categorias. Neste texto apresentamos duas dessas categorias: o ressoar da música no curso de Pedagogia; Configurações de sentido da música para as pedagogas. As conclusões apontam que o momento das narrativas oportunizou cada participante trazer o relato sobre a compreensão da música. O acesso ao material nos revelou vivências aproximadas e outras mais distantes no que tange à representatividade e ao sentido da música.

Palavras-chave: Ensino de música. Narrativas. Fenomenologia.

ABSTRACT

Music is present in our daily lives and awakens the most different feelings. In this article, we present the results of a research that aimed to understand the subjective configurations about the relationship between music and teaching practice. The data presented in this article are part of a research on the meanings of music for pedagogues who teach in the initial years of elementary education in the city of Vitória da Conquista-Ba. We use the narrative interview for the production of data and phenomenology is the method of analysis. The data were organized into categories. In this text we present two of these categories: the resounding of music in the Pedagogy course; music configurations for pedagogues. The conclusions point out that the moment of the narratives allowed each participant to bring the story about the understanding of music. The access to the material revealed us approximate experiences and others more distant with respect to the representativeness and the meaning of the music.

Keywords: Teaching music. Narratives. Phenomenology



1 INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem presente em nosso cotidiano, exercendo papel essencial na sociedade e proporcionando abertura de caminhos para a vivência de diversas emoções e sentimentos, seja por meio da palavra ou apenas pela melodia. Ela soa em diferentes contextos, tais como: no trânsito, no trabalho, nas igrejas, nas clínicas, nos estádios, no cinema, nas cerimônias oficiais, nas escolas, etc.

A música nos remete a experiências vividas promovendo repensar e reviver o mesmo ser. O reconhecimento acerca da importância da música na escola engloba pontos cruciais da vivência humana, tendo em vista que a música oportuniza experiências singulares e também promove o aprendizado.

Neste artigo, buscamos compreender as configurações subjetivas acerca da relação entre música e prática docente. Esse movimento foi possível por meio das narrativas do mundo percebido de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental frente ao fenômeno musical.

2 METODOLOGIA

Os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa sobre sentidos de música para pedagogas que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista-Ba. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB sob o número CAAE 84467317.3.0000.0055.

As participantes da pesquisa foram pedagogas egressas da UESB, formadas entre os anos de 2015 a 2017 e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram construídos por meio de entrevistas. Após a etapa detalhada de escuta e transcrição das falas, chegamos ao momento da interpretação.

Apresentamos uma questão desencadeadora a fim de provocar e ter acesso às impressões das pedagogas acerca do curso formativo. Tal prerrogativa não tem o



objetivo de adentrar numa discussão sobre o currículo, mas oferece a oportunidade do pedagogo externar sua impressão sobre os conhecimentos construídos na formação para a sua prática pedagógica, como também possibilita refletir e abordar as possíveis lacunas em relação à vivência com a música durante o percurso de formação das participantes.

As análises tomaram como base as contribuições da fenomenologia. Consideramos que ao investigar a história de atuação profissional das participantes estamos adentrando na forma como elas constroem a vida cotidianamente ansiando perceber o fenômeno. Bicudo (1994, p.18) complementa que, de tal forma, “o que é percebido, nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível. Para tanto, solicita um ver e uma consciência atenta que o veja”.

Quanto à natureza do fenômeno pesquisado, pontuamos que não pode ser compreendido como verdade última e absolutamente dada. Acontece um movimento correlato de perceber que a verdade é subjetiva e relativa. Bicudo (1994) esclarece que tal processo envolve o ser-no-mundo, visto que, “perceber o fenômeno quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido” (BICUDO, 1994, p. 19). Esse caminho permite nascer o ser reflexivo e questionador que se impõe diante das situações vividas individual e socialmente.

Desse modo, adentramos no mundo sensitivo e perceptivo das participantes objetivando a interpretação significativa do sentido referente à música. Consideramos que o caminho traçado envolve interligações entre vivências, práticas, percepções, julgamentos e hipóteses. É significativo destacar que nossas vivências com o fenômeno musical traçadas em uma experiência a priori, foram dispositivos contribuintes reflexivos para a interpretação das narrativas. Podemos dizer que a percepção que temos da música será um processo de co-percepção, no sentido atribuído por Bicudo (1994, p.20): “co-participação dos sujeitos em experiências vividas permite partilhar, compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade”.

Um campo de percepção é construído envolvendo os co-percebidos e o fenômeno em questão. Nas palavras de Bicudo (1994, p. 18), “sujeito e fenômeno



são no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem os fenômenos”. Esse movimento exige duas vias de interpretação a facilitada e a dificultada. A primeira, porque a linguagem oportuniza a compreensão por meio da fala e da escrita. Por outro lado, se torna dificultada, no que tange à incapacidade de compreensão total do vivido, ou seja, as palavras e os signos não são capazes de interpretar totalmente o que é vivenciado. Nesse sentido, Bicudo (1994, p. 19) esclarece que “as palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas, ou seja, não há uma relação biunívoca entre palavra e experiência vivida. Portanto, o comunicado solicita uma hermenêutica, isto é, clama por uma interpretação de sentidos e dos significados que pode expressar”.

Merleau-Ponty também declara:

Em suma, toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte. Uma música ou uma pintura que primeiramente não é compreendida, se verdadeiramente diz algo, termina por criar por si mesma seu público, quer dizer, por secretar ela mesma sua significação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 244).

Ao tecermos tais considerações e chegando a esse ponto, vamos encontrar falas muito profícuas que nos permitem emergir em torno das notas afinadas, desafinadas, melodiosas, ritmadas ou descompassadas, compondo a melodia do nosso texto. Escolhemos os nomes, seguindo a ordem das entrevistas realizadas, quais sejam: Sonata, Acappela, Sonatina, Melisma e Melodia. As pedagogas participantes tiveram a oportunidade de relatar fatos de sua vida inicial acadêmica e profissional, permitindo o desvelar de suas impressões e expectativas acerca de motivações e escolhas quanto ao processo formativo, à carreira docente e às práticas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na sequência, apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas realizadas com as pedagogas, ou seja, o caminho de ressonância das narrativas.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ressoar da música no curso de pedagogia

Interessou-nos conhecer até que ponto a música teve espaço no curso de Pedagogia. Assim, lançamos a pergunta ansiando ouvir os relatos narrativos no que tange às vivências musicais oportunizadas no decorrer do processo formativo.

As respostas demonstraram os indicativos de descontentamento acerca da ausência da música no processo formativo. As participantes relataram sentir uma grande lacuna referente às discussões, atividades e formas de trabalhar a música na sala de aula. Sonata e Melisma afirmaram não ter recordação de algum momento educativo com música.

No curso eu não me lembro de ter essa vertente mais artística e musical (SONATA, 2018).

[...] a gente aprendia aquelas coisas pra trabalhar com a educação infantil, mas o momento assim que eu me lembre que teve esse processo direto de trabalhar a música, não (MELISMA, 2018).

Percebemos que as atividades musicais oferecidas no curso são de cunho psicomotor, buscando trabalhar a coordenação e a expressão corporal. Existe uma simplificação da unicidade nos anos iniciais e a questão se amplia quando pensamos na educação musical, no que é desenvolvido como prática musical.

Ainda interpretando a fala de Melisma, a associação da música com “aquelas coisas”, vemos que tal expressão denota a fragilidade do trabalho desenvolvido, visto que, não elencou indicadores significativos para a sua prática pedagógica. Percebemos que o aspecto ganha proporção quando ela menciona a ausência do processo direto com a música; isso representa que, da forma como foi apresentado no curso não houve configuração de sentido como musicalização ou envolvimento musical simbólico. Brito (2011, p.55) destaca que:

A primeira e mais importante questão diz respeito à necessidade de reformulação dos programas de ensino dos cursos de formação de profissionais para o ensino de música, que devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de



uma maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não ocidentais, só para lembrar alguns pontos.

França (2016, p.89) demonstra sua inquietação acerca da urgência em busca do reconhecimento da música como área e da educação musical como disciplina. Nesse sentido, declara que “é na afirmação da especificidade da nossa área que podemos revelar sua multidimensionalidade”. Percebemos que da maneira como é apresentada no curso de Pedagogia, a música não recebe o devido valor e não ocupa nenhum dos lugares, ou seja, não é vista como área, nem como disciplina.

Sonatina e Melisma trouxeram seus relatos acerca do pequeno ou ausente espaço dado à linguagem musical, reforçando o discurso recorrente sobre a continuidade de discussões e estudos conteudistas, como também acerca da carência dessa arte nos espaços formativos. Assim relataram:

A gente vê tão pouco, principalmente na universidade isso não é muito trabalhado não. É mais conteúdo, trabalho, e todo mundo correndo, vários seminários e tal. Acho que a gente deveria ter disciplinas disso, porque querendo ou não, nós como pedagogos, a gente tem que trabalhar isso, a gente tem que trabalhar. Quando se fala em psicomotricidade a gente pode utilizar tudo isso (SONATINA, 2018).

Porque a aula de artes sai daquele negócio da leitura, então eu acho que isso seria maravilhoso no curso de Pedagogia. Porque por exemplo, eu não sou uma pessoa criativa, então se a gente pudesse aprender formas mais criativas dentro do nosso curso de Pedagogia pra trabalhar com nossos alunos, isso seria tão enriquecedor pra gente, seria maravilhoso (MELISMA, 2018).

Esse é o quadro perceptivo figurado pelas entrevistadas. Um curso que não prioriza as linguagens artísticas, porque a valorização é destinada às disciplinas conteudistas, às avaliações, leituras de textos, seminários incontáveis, dentre outras atividades presentes no currículo. Não estamos desmerecendo o espaço dos conhecimentos objetivos, contudo, pensamos que dentro do currículo podem existir



componentes destinados a trabalhar a música, a dança, o teatro, ou seja, as expressões artísticas.

Bellochio (2014, p.51) afirma que “pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar a complexidade do processo formativo que, por natureza é de ordem da teoria e da prática. A música possui uma vertente teórica e prática que pode ser distribuída de forma a atender os interesses das pedagogas que irão atuar na sala de aula.

Acerca da música no processo formativo, Sonatina narrou presenciar momentos escassos em uma disciplina. Esse período marcava o final da aula com a exibição de um clipe musical, ou audição de uma música, promovendo reflexões, relaxamento e resgate de memórias. E comenta:

[...] era um momento muito interessante, dava pra gente relaxar depois da aula, curtir um pouco a música, e a gente saía até um pouco mais aliviado do dia tão cansativo, de uma noite tão exaustiva Eu (SONATINA, 2018).

Como bem define Fischer (1987), dentre todas as artes, a única que ativa sensações elevadas nos seres humanos é a música. Contudo, pensamos que sua presença na educação não atende apenas esse fim. É recorrente relacionar a música ao relaxamento.

As reflexões e provocações de Penna (2014) são relevantes e nos impulsionam repensar o que está sendo desenvolvido como práticas musicais dentro das escolas e dos espaços de formação de professores. Segundo a autora, os docentes não possuem formação específica e acabam apresentando a música de maneira superficial e descontinuada.

Consideramos que o contato com a música é um dispositivo que abarca aspectos amplos e múltiplos. De acordo com a narrativa da entrevistada, foi apresentado um tipo de vivência musical durante o percurso acadêmico, e somente uma disciplina abriu espaço para a expressão artística musical. Nesse sentido, consideramos que grandes lacunas no que tange ao contato com a música ficam à deriva.



Em contrapartida, destacamos o relato de Melodia e as considerações relevantes acerca da presença da música no curso de Pedagogia. A pedagoga foi a única participante que teve a oportunidade de participar de momentos musicais substanciais para a sua formação e prática pedagógica. Enfatiza o papel da professora que ministrou a disciplina de Estágio na Educação Infantil:

[...] ela mostrou pra gente o olhar crítico sobre a música que você leva pra criança. Como é que eu penso em uma música pra criança, como eu seleciono uma música pra levar pra sala de aula. Enxergar para além do que tem no mercado, não é só isso aqui, eu tenho que oferecer variedade, eu tenho que oferecer para além das músicas infantis. Então todo esse olhar, a professora trouxe e foi despertado (MELODIA, 2018).

Sua narrativa traduz aspectos significativos para o trabalho de percepção e apreciação. O ato de conscientização e sensibilização acerca da música configura-se como um dos pilares para o início da educação musical.

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical (FONTERRADA, 1994, p. 41).

Houve o despertar, por parte de Melodia, do entendimento e o processo foi construído a cada dia, e enfaticamente depois da vivência na disciplina de Estágio na Educação Infantil. Suas palavras denotam a singularidade da proposta desenvolvida pela professora da referida disciplina.

[...] acho que o momento mais forte foi esse, que ela ensinou pra gente a ter o olhar crítico e a mostrar que, não é porque o trabalho com música é na educação infantil, que eu tenho que levar só Dona aranha, O sapo não lava o pé ou só as músicas infantis. Eles também tem que ter contato com a música clássica, com MPB, com o rock, com todos os outros estilos para que eles conheçam e para que o ouvir deles também vá se abrir como um leque (MELODIA, 2018).



Melodia menciona a criticidade da professora da disciplina em ampliar o repertório dos alunos, não apresentando e cantando somente cantigas do contexto infantil e folclórico. Tal aspecto despertou a nossa co-percepção para desvelar leituras interpretativas. Não estamos desmerecendo o espaço das cantigas, que consideramos de suma importância no processo de musicalização. Porém, mencionamos a recorrência da exequitude do trabalho musical desenvolvido enfatizando somente as cantigas infantis. Falamos em mediania considerando o termo como algo que é feito dentro da média, da região de conforto dos professores. Desse modo, consideramos o estar-professor como um processo de constante aprendizado e conhecimento, ou seja, “não nascemos professores, nos tornamos professores diariamente” (DALLABRIDA, 2015, p. 64).

A narrativa de Melodia nos revelou sua percepção acerca da intensidade do valor dado à expressão musical por meio de vivências em uma disciplina. Conforme o relato da participante, as discussões realizadas serviram de inspiração para ampliar o repertório musical, bem como, as atividades musicais a serem desenvolvidas. Não tivemos a informação sobre a formação da docente que ministrou a disciplina. Contudo, tecemos a importância do momento no curso de Pedagogia, visto que oportunizou um contato, mesmo breve, com a linguagem musical de forma expressiva e consciente.

Partimos do pressuposto de que o processo se fortaleceu para Melodia devido ao seu envolvimento prévio com a arte, ou seja, ela já dispunha de conhecimento e sensibilidade acerca da música e de seu valor para a educação. O processo formativo não foi o nascedouro para sua sensibilidade acerca da arte, mas suas experiências e vivências prévias ao curso.

Um ponto externado na fala da entrevistada que merece uma leitura, refere-se à ênfase recorrente à presença da linguagem musical na educação infantil. Em sua narrativa, a professora não menciona atividades musicais direcionadas aos primeiros anos do ensino fundamental, que é o foco do nosso estudo. Mais uma vez, reforçamos a urgência em desmitificar a ideia de que a música na escola é restrição ou privilégio das crianças pequenas.



Enxergamos tal conjuntura de valorização da linguagem musical mais recorrente na educação infantil, ao interpretar a narrativa de Acappella. Sua narrativa sobre a música no curso demonstra que esta se fez presente na disciplina que trata dessa etapa da educação básica. Assim ela diz:

A gente teve só uma disciplina que eu enxerguei isso de perto, que foi na de Educação Infantil. A professora levou música, colocou a gente pra ir pra roda. Essa prática a gente só viu nessa disciplina. Eu vi o quanto é importante, porque assim todos participam, todos se envolvem nesse processo. Você se sente participante da aula. Nessa disciplina, teve uma semana que a professora levou a gente pra uma sala diferente. Tinha uns espelhos, um tatame no chão e a gente voltou a ser criança (ACAPPELLA, 2018).

Mais uma vez, a narrativa expõe a presença solitária da música. Diante de tantos componentes e de conteúdos apresentados no processo formativo, a arte ocupou um singelo lugar de audição e cantigas de roda. Tal assertiva reforça nossa inquietação e busca pela visibilidade do encantamento da música. Apesar disso, a entrevistada complementa o valor que teve esse momento. Sua fala traduz aspectos relevantes de envolvimento, socialização e resgate de momentos vividos. Consideramos que experiências como a descrita acima precisam ser mais frequentes no processo de formação docente. Percebemos nas palavras de Acappella que houve um significado expressivo para sua vida. No decorrer da narrativa, foi perceptível o olhar radiante de Acappella ao relatar o que foi vivenciado nesse dia.

Tal conjuntura nos leva a compreender que voltar a ser criança, é retornar às práticas divertidas e cheias de alegria. A música desperta emoções diversas e dentre tantas, o sentimento de alegria, de festa, de brincadeira. Esse aspecto é abordado por Snyders (2008) e ele declara que na perspectiva de sociedade atual, tais momentos de alegria, mesmo escassos e não sequenciais são estimulantes para a vida difícil e por vezes árdua dos seres humanos.

O referido autor trata das alegrias que a escola pode proporcionar ressaltando o espaço não somente como lugar para a formação de pessoas para o futuro, como também para a vida adulta, para o trabalho e para as vivências em frente à realidade. Assim, o autor complementa: “Propiciar uma alegria que seja



vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 2008, p. 18).

O mundo precisa de alegria, de viver estágios de expressão e expansão, porém, tais vivências não precisam ser exclusas do ambiente educativo. O autor supracitado externa sua inquietação enquanto pedagogo, em perceber que as alegrias são vivenciadas somente nos espaços extra-escolares, considerando a escola “simplesmente como o local onde devem desincumbir-se de uma certa quantidade de tarefas prescritas” (SNYDERS, 2008, p. 18).

Os relatos das pedagogas evidenciam que o curso de Pedagogia pouco valoriza o espaço de vivências alegres. No que concerne aos momentos musicais, esses são opacizados e esporádicos, não representando a real valorização das alegrias que a música pode proporcionar. Recorremos mais uma vez às palavras de Snyders, concordando com a multiplicidade do fazer musical e sua capacidade de “despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão” (SNYDERS, 2008, p. 30).

As inquietações e provocações acerca da inserção da música no processo formativo permeiam nosso caminho em um movimento constante. Mesmo sendo um discurso por vezes solitário, não podemos deixar que permaneça na indiferença a importância das vivências e práticas musicais no curso de Pedagogia. Nesse sentido, vale destacar as considerações da autora Hentschke (2003), quando declara que o sistema educacional sempre deu ênfase e reconhecimento às disciplinas enquadradas como “centrais” e consideradas como essenciais para a formação dos sujeitos. A autora apresenta a sua provocação quando externa suas reflexões instigantes.

É pouco provável encontramos professores de matemática ou ciências lutando pelo reconhecimento externo sobre a importância de suas disciplinas. Dificilmente presenciamos reuniões ou identificamos pautas de reuniões, ou espaços reservados para a discussão de uma filosofia comum baseada na natureza da matemática ou das ciências (HENTSCHE, 2003, p. 56).



Realmente, não temos conhecimento de luta de professores de Português, História ou Geografia pela visibilidade de suas disciplinas. Porém, a busca pelo reconhecimento da educação musical já perdura por alguns anos e parece que estar sempre a ocupar um lugar menos importante. Falamos disso, lembrando as leis 11.769/2008 e 13.279/2016, já tratadas nesse trabalho, que trazem a música para o campo obrigatório da escola. Nessa linha, o autor Marcos Ferreira declara que “fosse o ensino de música recorrente em todas as escolas, não se fazia necessária a implementação de uma lei específica para sua inserção nas escolas” (FERREIRA, 2017, p. 52). Realçamos que temos duas leis e não vemos o processo concretizado. Portanto, o que é percebido acerca da efetivação da música no âmbito educativo revela um problema recorrente em cidades da Bahia e do Brasil.

Tal constatação também nos representa, quando percebemos que a busca envolve outros aspectos de ordem maior. A música ocupa um pouco espaço dentro da disciplina de Artes nas escolas regulares, e nos cursos de formação é praticamente ausente sua representação. Rememoramos a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que estabelece a inserção do ensino de música nos currículos dos cursos de Pedagogia. Consideramos que não bastam leis, resoluções ou diretrizes, se as instituições não promovem ações transformadoras em prol da música. Diversas pesquisas quantitativas foram realizadas e o percentual da presença da música nos cursos de Pedagogia é baixo. Um desses estudos da autora Dallabrida constatou que é praticamente inexistente o conteúdo musical na formação acadêmico-profissional do professor unidocente. Conseqüentemente, o resultado é o fazer repetitivo das atividades de artes visuais, como realça a autora.

A configuração das Artes deveria englobar Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, contudo, na maioria das universidades, todas estas correspondem a uma disciplina, ministrada por um único professor. Este, na maioria das Instituições, é habilitado em Artes Visuais, o que torna esta linguagem predominante em relação às demais. (DALLABRIDA, 2013, p.36-37)

Conforme foi citado nesse trabalho, o curso de Pedagogia da UESB não oferece educação musical. Em contrapartida, percebemos o interesse das pedagogas, por meio dos discursos em favor da música. Os relatos das



entrevistadas denotam que a consideram um indicador importante para a formação, para a vida e para a educação. Contudo, persiste a dissociação entre o falar e o fazer. Percebemos que ainda em grande maioria, os modelos que formam professores não promovem saberes necessários para atender à realidade dos seus cotidianos. Compreendemos que o fazer musical revela-se desarticulado por que os profissionais atuantes não obtiveram a mínima formação acerca da linguagem musical.

Percebemos que por um lado a música é reconhecida no discurso, porém, continua fora do processo formativo. Esse ponto revela que o problema é maior e requer amplas movimentações envolvendo a conscientização de mais pessoas. Como declara a mesma autora “julgo necessário que seu conteúdo pedagógico-técnico seja trazido ao entendimento dos pais, dos professores de outras áreas, bem como, e principalmente, dos alunos a quem a educação está direcionada” (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

Além de desvelar e compreender as impressões sobre as vivências com a música dentro do curso de Pedagogia, é nosso interesse conhecer o sentido que as pedagogas atribuem à música. Portanto, seguimos na direção de interpretação acerca da linguagem musical na vida das entrevistadas.

Configurações de sentido da música para as pedagogas: por uma linguagem simbólica e fenomenológica

A palavra sentido refere-se ao que é muito pessoal e íntimo da compreensão humana, está ligado à subjetividade. Nesses termos, existe uma diferença entre o que é vivido socialmente e o sentido que essa vivência tem para o sujeito (REY, 2011). O autor aprofunda mais ainda acrescentando o termo subjetivo, compondo o sentido subjetivo, que é tratado como o dispositivo processual do que existe de simbólico e emocional em toda a vivência humana (REY, 2002).

Tomando como base o termo de sentido subjetivo de Rey (2011), ansiamos compreender e interpretar quais as configurações de sentido da música na prática das pedagogas. Tal movimento envolve um retroceder ao vivido, voltar-as-coisas-



mesmas ou ir à experiência compartilhada, estabelecendo um diálogo de intersubjetividade. De acordo com este autor:

Toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém, só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivido da personalidade na ação do sujeito (REY, 2011, p. 35).

É importante destacar que tal configuração subjetiva não representa um fato isolado do vivido do sujeito. Ela assume uma função de organizar o sistema individual subjetivo em desenvolvimento, ou seja, é a personalidade no instante da atividade. Nas palavras do mesmo autor, “o núcleo que dá cor às experiências vividas é a configuração subjetiva dessa experiência, na qual aparece a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto” (REY, 2011, p.35).

Merleau-Ponty traça abordagens acerca da relação entre linguagem e pensamento, esclarecendo que “pensar é, com efeito, uma experiência, no sentido em que nós damos nosso pensamento pela fala interior ou exterior” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 241). A fala foi o caminho para a exteriorização, ou seja, o desvelar do que pensam as pedagogas sobre a música.

Consideramos a relação entre linguagem e pensamento como o caminho diretivo para compreender o sentido dado ao fenômeno musical. Nessa conjuntura, a palavra reforça o pensamento que já está dotado de significação. Recorrendo ao mesmo autor, percebemos que “a fala e o pensamento só admitiriam essa relação exterior se um e outro fossem tematicamente dados; na realidade, eles estão envolvidos um no outro, o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 247).

As narrativas das pedagogas foram utilizadas para o caminho de desvelamento do sentido da música, visto que fornecem indicadores por meio da ação humana atuando como responsáveis pela conotação de subjetividade. Toda ação sugere uma produção singular de algo simbólico-emocional envolvendo o corpo e os espaços em que atua. A configuração subjetiva é o resultado das



impressões, das hipóteses inter-relacionadas que emergidas ganham sentido no decorrer da experiência vivida. Concordamos que:

Ela é sempre a organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento, ela é a personalidade no momento atual da ação. É este o aspecto central da definição do subjetivo; o núcleo relevante que dá cor às experiências vividas é a configuração subjetiva dessa experiência, na qual aparece a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto; a configuração subjetiva é a produção subjetiva em que essa unidade em movimento aparece em cada momento da experiência da pessoa (REY, 2011, p. 35)

Neste estudo, o contexto é a sala de aula, e as experiências são definidas pelas práticas musicais das professoras. Consideramos cada momento como único e gerador de sentidos e subjetividades. Portanto, torna-se oportuno compreender as configurações do sentido da música nas ações vividas pelas professoras em seus contextos pessoais, educacionais e profissionais.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter não racional da configuração de sentido subjetivo. Mesmo que esse processo envolva reflexões e representações, consideramos que somente esses dispositivos não resolvem o caminho da compreensão da subjetividade. Segundo Rey (2011, p.36) “novos caminhos que se abrem vão implicar novas configurações subjetivas cujo curso vai estar além desses processos”. Assim, esse estudo não apresenta um fim definido, mas oportuniza outras leituras, outras notas e outros tons de melodias e interpretações. Nesse sentido, persiste nosso interesse em conhecer as experiências musicais vivenciadas pelas pedagogas oriundas da UESB, buscando desvelar os sentidos e as subjetividades originadas das ações e interpretações destas atividades.

Desse modo, o momento das narrativas oportunizou cada participante trazer o relato sobre a compreensão da música. O acesso ao material nos revelou vivências aproximadas e outras mais distantes no que tange à representatividade e o sentido da música. Ao lançarmos a pergunta sobre o sentido da linguagem musical, as participantes se deixaram mergulhar nas percepções musicais. Sonata externou escutar, sentir e amar música. Já Melisma e Acappella demonstraram a compreensão acerca da música por meio do âmbito social educativo.



[...] essencial na vida das pessoas, qualquer pessoa que você perguntar você gosta? Claro! Todo mundo gosta. Existem diferentes tipos de música, diferentes interesses com a música, mas enfim, todas as pessoas gostam (SONATA, 2018).

Eu acho que a música ela tem um poder tão grande, não só na sala de aula, mas em todos os sentidos. Eu acho difícil a gente viver sem música, eu mesmo adoro ouvir música, e na sala de aula é de extrema importância (MELISMA, 2018).

Eu acho que através da música a gente consegue se conectar com o outro. Essa questão da sensibilidade, de você conseguir enxergar o que o outro está sentindo, de você mostrar pro outro que você se importa, que você está ali (ACAPPELA, 2018).

As falas traduzem a subjetividade marcante nos discursos velados de sentimentos. A música tem um poder, estabelece conexões e torna-se essencial na vida dos seres humanos, configurando-se com uma linguagem presente por meio de experiências vividas. Chegar a interpretar o fenômeno não é tecido como algo fácil, pois envolve cenários sociais diversos. Para tanto, pensamos em consonância com as palavras do autor:

*A ênfase nas configurações subjetivas como recurso de conhecimento sobre as experiências de vida da pessoa implica conhecer a importância do trabalho de campo nos cenários sociais das pessoas estudadas, o que permitirá uma compreensão mais rica e profunda da forma como essas pessoas *desenvolvem e compreendem a música* (REY, 2011, p. 38, grifos nossos).*

É inebriante a narrativa em torno da música. Torna-se algo de fácil aceitação, pois desconhecemos seres humanos alheios ao contato musical, visto que tal arte rodeia nosso corpo e nosso mundo, trazendo o dito popular de que somos um povo muito musical. Levitin afirma que “a música diferencia-se de todas as outras atividades humanas por sua simultânea ubiquidade e antiguidade” (2010, p. 12). Tal declaração é assertiva, pois não temos conhecimento de nenhuma civilização humana contemporânea ou de outra época que tenha a música como algo inexplorado ou desconhecido. Todos os seres humanos, de alguma maneira, fazem, vivem e estão em contato com a linguagem musical. Nas palavras de Merleau-Ponty “a música, inversamente, está muito aquém do mundo e do



designável para figurar outra coisa senão épuras do Ser, seu fluxo e seu refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 12).

Externar sobre a música não é visto como algo difícil para alguns. Percebemos que as participantes não demonstraram estranheza ou restrição em falar sobre o que pensam acerca da música. Mesmo tecendo discursos nivelados quanto ao aporte musical, cada uma declarou sua aproximação e visão sobre o fenômeno musical. Conforme Beyer e Kebah (2016), cada pessoa pode interpretar e dar significados sobre o universo musical independente do conhecimento e aprofundamento teórico. Merleau-Ponty afirma que “a fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe “já sejam conhecidos” por mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 249).

Cada sujeito fala de sua relação com o fenômeno musical de maneira peculiar, e todas as entrevistadas revelaram a proximidade com a música. Conforme foi tratado anteriormente, a linguagem musical exerce uma função primordial na vida dos seres humanos marcando presença desde os primórdios tempos da civilização. As palavras do autor refletem que os sujeitos desenvolvem um diálogo com o objeto próximo, que nesse estudo, é direcionado à música.

Esse diálogo do sujeito com o objeto, essa retomada pelo sujeito do sentido esparso no objeto e pelo objeto das intenções do sujeito que é a percepção fisionômica, dispõe em torno do sujeito um mundo que lhe fala de si mesmo e instala no mundo seus próprios pensamentos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 185).

As narrativas apresentam aspectos singulares característicos de cada sujeito e tal caminho foi revelando minúcias das pedagogas. A fala de Sonatina demonstra sua expansividade ao falar do sentido da música. Envolve ouvido, corpo, emoção, por isso, relatou não ter uma definição direta justificada diante da abrangência emocional e corporal vivenciada pelo contato musical. Na mesma itinerância segue a fala de Melodia. Eis as narrativas:

Música para mim não tem algo definido. A gente sabe que é aquilo que a gente ouve, que é bom, é aquilo que me toca, que emociona,



que me traga alguma sensação boa. Isso pra mim é música. Música traz isso (SONATINA, 2018).

Porque é isso, música e arte é sentir, é pele, e assim por mais que você não tenha, ela te toca de alguma forma. Eu não tenho os dizeres teóricos ou científicos, mas eu acho que é isso, ela desperta as emoções, a gente escuta, lembra e recorda (MELODIA, 2018).

Percebemos que as participantes declararam não ter domínio, bases teóricas, afinação ou aptidão musical. Contudo, todas afirmaram ter a música no contexto de suas vidas, tecendo relatos plasmados de sentido. A música pode ser configurada como algo transcendental, que eleva o Ser às mais intrínsecas sensações. Para Merleau-Ponty (2004, p.15):

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

Consideramos a música como algo que está preso no tecido corpóreo, misturando sujeito e mundo trazendo uma definição plena do Ser com seu corpo próprio. A linguagem musical envolve a espacialidade e o estar no mundo. O tempo vivido e a música percebida diferem nas itinerâncias dos relatos. Tal processo é explicado pelas nuances que envolvem a percepção da linguagem musical.

Segundo França (2015), uma das maiores especificidades da música é a força que ela tem em trazer a percepção do tempo vivido. Assim, a autora acrescenta “ela nos permite experimentar a relatividade do tempo. Expansão e retração, tensão e dissolução, hesitação e assertividade, pressa e resignação estruturam o tempo na forma, nos motivos e nos gestos, nas surpresas e nas reiteraões, conexões tecidas pela memória” (FRANÇA, 2015, p. 52). Nesse contexto, Sonata externou no seu relato aspectos relevantes de sua compreensão sobre a música por meio de experiências. Suas escolhas musicais seguem critérios definidos e ela utiliza cânticos sagrados para momentos de reflexão, estudo e meditação.



Na minha vida, em casa eu escuto geralmente música para meditação. Eu uso muito cânticos sagrados e, eu não sei explicar como, mas eu consigo me compreender, eu consigo sentir o que eles estão falando com esses cânticos sagrados, eu consigo sentir o que eles estão tentando passar. É um pouco difícil descrever o sentimento. Eu não consigo explicar o que é música, mas eu sei que ela interfere em diferentes momentos de minha vida (SONATA, 2018).

Percebemos que a música se faz presente na vida das participantes e cada uma pode externar suas impressões por meio do vínculo adquirido e construído. Sonata revelou um sentido diferenciado, denotando uma singularidade ao contato musical oportunizando sensações e interpretações por meio da música. O sentido da música para a participante é algo tão forte e intrínseco que foi possível descrever por meio de configurações subjetivas, porém impossível tecer definições concretas. Ela relatou uma vivência bem particular e profunda. Assim destacamos:

Um desses cânticos sagrados tem uma música sobre a lua, quando a lua está muito cheia, eu gosto de colocar essa música, eu gosto de sentir. Eu consigo sentir a energia da lua junto com a música, dentro do meu quarto. Quando estou sentindo algum medo e preciso me preparar para alguma coisa, escuto uma música que fala sobre a Deusa Mãe, eu gosto de cantar essa música e me sinto mais forte (SONATA, 2018).

O relato mostra-se carregado de configurações subjetivas com relação aos efeitos da música na vida de Sonata. Tal narrativa desvela o nível de intensidade e encadeamento com o fenômeno musical, trazendo para a entrevistada conforto, segurança e comportamentos simbólico-emocionais. De acordo com Copland (1974) para entendermos o que é música devemos vivenciá-la ao ouvir ou sentir com maior intensidade no cotidiano. Dessa forma, somos capazes de fazer relações com algo já vivido ou que ainda estamos por viver. Podemos dizer que se reconhecemos uma música somente pelo ouvir, já temos um início para a apreciação musical. Recorremos mais uma vez às palavras de Rey (2011), buscando aproximar seu pensamento à experiência musical da entrevistada:

A experiência humana desenvolve-se dentro de sistemas de atividades e comunicação simultâneos, e se expressa nas pessoas que compartilham essas atividades através de efeitos colaterais que ocorrem como produções da pessoa através das configurações



subjetivas que emergem do processo de viver essas experiências (REY, 2011, p. 33).

Consideramos que os efeitos da música para Sonata estabelecem comunicações simultâneas entre as atividades e o fenômeno sonoro. Por outro lado, tal conjuntura de proximidade e conexão com a música é interpretada por Sacks (2007) como um ato de musicofilia adquirido desde a primeira infância, denotando a grande relevância da música na vida humana e causando a impressão de que é quase um ser vivo. Conforme as palavras do autor:

A inclinação para a música revela-se na primeira infância, é manifesta e essencial em todas as culturas e provavelmente remonta aos primórdios da nossa espécie. Essa “musicofilia” é um dado da natureza humana. Ela pode ser desenvolvida ou moldada pela cultura em que vivemos, pelas circunstâncias da vida e pelos talentos ou deficiências que temos como indivíduos. Mas é tão arraigada na natureza humana que devemos considerá-la inata (SACKS, 2007, p. 7).

Maffioletti (2001) trata da musicalidade humana como um dispositivo que está relacionado ao que compreendemos como música, e complementa que é algo que todos nós podemos ter. Hoje a humanidade vivencia a linguagem musical de inúmeras maneiras, inerente de preocupações com aptidão, talento ou competência. Todos os sujeitos trazem a sua musicalidade humana. Merleau-Ponty realça aspectos sobre a percepção da música e diz:

Evidentemente, fica impossível aqui imaginar que a arte remeta a outra coisa que não a si mesma. A música em torno de um tema que nos descreve uma tempestade, ou mesmo uma tristeza, constitui uma exceção. Aqui, estamos incontestavelmente diante de uma arte que não fala. E, contudo, uma música está longe de ser apenas um agregado de sensações sonoras: através dos sons, vemos aparecer uma frase e, de frase em frase, um conjunto e, por fim, um mundo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 62)

Percebemos a grandeza de sensações envolvidas no contato musical, revelando que abrange uma compreensão maior do que a recorrente pelo senso comum. O autor declara que é uma “arte que não fala”, no entanto pode trazer uma soma de sentimentos que, se traduzidos em palavras, textos, poemas, melodias,



revelam o mundo. A música traduz emoções dos sujeitos no mundo de forma subjetiva. Rey (2011) aborda o modo de vida das pessoas partindo do indicador das configurações subjetivas em constante desenvolvimento, ocupando dimensões diferentes de acordo com o comportamento diverso de cada pessoa. Nessa linha, Dallabrida (2015, p.18) declara que “sentidos sugerem a necessidade de conhecer o contexto a aproximar-se de alguns traços de subjetividade de quem lhe atribui, o que implica em ir além do significado estável”.

Na mesma linha, as narrativas de Melodia e Sonatina também se mostraram plasmadas de emoções. As falas denotam a presença da música no contexto pessoal de forma a promover estados de humor, comportamento e afetos, enxergando-a sob uma ótica macro e fazem considerações da amplitude da linguagem musical.

Se você pega uma música qualquer, se você para, você consegue perceber a essência da música, ela te diz alguma coisa, mesmo que as vezes você não queira falar, mas de alguma forma pra você ela vai dizer (MELODIA, 2018).

A música nos remete a muitas situações. Eu acho que a música realmente faz parte da nossa memória, das emoções. E ela, não sei como, desperta você ter tal gosto por tal música, como funciona na mente. Mas eu acho que a música serve mesmo como memória (SONATINA, 2018).

Mais uma vez reforçamos a beleza da música ao envolver o Ser em sua totalidade. O mundo desvelado retrata a percepção musical em sua essência, vivenciar a música por inteiro, observando os contornos, as formas, os tons. Tal processo é interpretado de forma tão íntima que a música “fala” ao ser de quem está inebriado nesse movimento de sons e melodias. Pensamos que nem todos os seres humanos tratam a música com tal deleite, ou seja, totalmente imersos em ouvir o que o som tem a dizer.

Merleau-Ponty (1999) tece seu pensamento acerca da capacidade dos seres humanos no que se refere à habilidade de expressão, promovendo leituras e interpretações acerca do que é exposto. O autor destaca que a música possui uma



singular potência de expressão, permitindo extrairmos o que for possível. Assim, complementa:

A operação de expressão, quando é bem-sucedida, não deixa apenas um sumário para o leitor ou para o próprio escritor, ela faz a significação existir como uma coisa no próprio coração do texto, ela a faz viver em um organismo de palavras, ela a instala no escritor ou no leitor como um novo órgão dos sentidos, abre para nossa experiência um novo campo ou uma nova dimensão. Essa potência da expressão é bem conhecida na arte e, por exemplo, na música. A significação musical da sonata é inseparável dos sons que a conduzem: antes que a tenhamos ouvido, nenhuma análise permite-nos adivinhá-la; uma vez terminada a execução, só poderemos, em nossas análises intelectuais da música, reportar-nos ao momento da experiência; durante a execução, os sons não são apenas os "signos" da sonata, mas ela está ali através deles, ela irrompe neles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 248).

Interpretando a potência da expressão na vida dos sujeitos, consideramos que é algo traduzido no seu íntimo, despertando novas experiências e novos significados. A música realça esse movimento, ao oportunizar vivências por meio de sons traduzidos em sonatas, prelúdios, valsas, ou qualquer ritmo escolhido pelo ouvinte. Para Levitin (2010), a música é uma ciência que, ao longo dos anos, revelou-se como uma aventura nunca experienciada duas vezes da mesma forma. É dinâmica e apresenta mudanças no decorrer do tempo conforme a métrica e o ritmo. Reconhecemos que podemos ouvir e apreciar a mesma música, e nesse ínterim, múltiplas e distintas sensações germinam dessa melodia repetida. Podemos ir mais adiante, constatando que, no contato com a música, os seres humanos são afetados de alguma forma, fazendo emergir impressões, reações e significados relativos a ela, seja qual for o estilo ou cadência.

As emoções e sensações permearam de modo frequente as narrativas das entrevistadas, promovendo um caminho fenomenológico de ir e vir. O fenômeno musical se mostra por causa da unidade perceptiva que promove um movimento ao se desfazer e se refazer constantemente (MERLEAU-PONTY, 1999). Podemos considerar o sentido da música como um dispositivo sempre ligado à vida e às relações interpessoais das pedagogas. Nesse sentido, o referido autor compreende que:



Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente. Um objeto é um organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica real que a ciência tem por função explicitar, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 68).

Compreendemos a música como esse signo sensível que não separa corpo e mundo, cujo teor lógico a ciência busca explicar. Mesmo não sendo o cerne desse trabalho, cabe realçar os estudos e pesquisas em volta do fenômeno musical como dispositivo importante para a ativação do sistema neural. O campo tem se expandido resultando em descobertas científicas comprovando os benefícios da música no cérebro. Podemos mencionar autores como Sacks (2007), Levitin (2010), dentre outros. Nessa linha, ao narrar sobre o sentido da música a participante Melodia externou aspectos relevantes, ao demonstrar uma compreensão alargada frente ao fenômeno musical. Seu relato é rico de expressões subjetivas. Em contrapartida, Sonata também deposita grandes percepções ao fenômeno sonoro desvelando a impossibilidade de tecer definições. Assim descreveram:

A música é arte, ela é sentida, a gente não aprende a fazer arte, a gente não aprende a enxergar arte, a gente aprende a sentir, arte é pele. A palavra é essa pra música, pra qualquer outro seguimento ela é o sentir, então isso está totalmente ligado às emoções (MELODIA, 2018).

Quando eu quero me concentrar um pouquinho, eu estou muito estressada. Quando eu vejo que, sei lá, uma pessoa olhar pra mim pode me desestabilizar e eu sei que eu não sou isso, eu gosto de colocar uma música mais calma, sentar me concentrar, tentar voltar pra quem eu realmente sou. A música me ajuda nesse aspecto. Fim de semana quando você quer sair, você quer ir pra uma festa, eu gosto de escutar uma música eletrônica, por exemplo, em alguma festa, alguma coisa. (SONATA, 2018).

A música estabelece uma interligação tão intensa conforme a percepção de Sonata, que é possível retomar estados de consciência e comportamento. Ela descreve a diferença de estilos musicais conforme o contexto, o sentimento e os momentos vivenciados. Na mesma direção, percebemos a profundidade do sentido da música para Melodia. Consideramos que o seu olhar está além de preposições



objetivas, invade o que é subjetivo tornando latente a relação entre corpo e fenômeno. O relato da entrevistada realça que arte não se aprende, o campo envolve sentimento, corpo e pensamento.

Cabe realçar que, quando envidamos esforços para o ensino de música, não estamos pensando incisivamente em inculcar nos estudantes a linguagem musical. O processo inicial se dá pela sensibilização, esse é o ponto crucial para a percepção da música. Primeiramente, pensamos em mostrar a beleza da música, desenvolver a audição, reconhecer a singularidade dos sons ao nosso redor. Portanto, nosso pensamento estabelece aproximação com a fala de Melodia, ao dizer que a “arte não se aprende”, ou seja, faz-se necessário levar o sujeito a sentir, podendo, posteriormente, direcionar suas escolhas. Nesse sentido, consideramos pertinentes as palavras de Giorgi (2014) adequando-as ao objeto musical no que tange à sua relação com a consciência:

Um fenômeno, no contexto fenomenológico, significa sempre que o que é dado ou se apresenta dele próprio não se compreende senão em sua relação com a consciência. A intencionalidade significa que a consciência sempre se dirige a um objeto que a transcende. A fenomenologia se interessa pelos fenômenos que se oferecem ao indivíduo, porque nada é possível sem levar em consideração a consciência; porém todo dado deve ser compreendido como fenômeno e não como existente real (GIORGI, 2014, p.390).

Mencionamos a importância da intencionalidade ao vivenciar música. Compreendemos que tal arte não pode ser oferecida de qualquer forma, sem levar em consideração as pessoas, o espaço e a realidade de cada contexto. O olhar intencional para o sentido da música traz desvelamentos do fenômeno de forma peculiar, conforme as narrativas de cada pedagoga. Por maior que seja a intimidade e vínculo com a linguagem musical, essa sempre ocupará um lugar subjetivo indicador da relação intrínseca com a consciência.

Segundo Bicudo (1994, p.21), a essência fenomenológica não é totalmente abstrata ou distanciada da práxis, mas ela se revela no movimento próprio do fazer reflexivo: “ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão”.



Além de todas as vertentes oportunizadas pela música interpretadas até o momento, consideramos a conexão da música com o corpo. As narrativas desvelaram dispositivos importantes acerca do vínculo musical e corpóreo entre os sujeitos. Merleau-Ponty (1999) declara o corpo como objeto e ponto de vista do mundo e das relações com o mundo objetivo. Nessa linha acrescenta:

Trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108).

Ao conceber sua vivência no mundo, os sujeitos são envolvidos em processos diversos e complexos. A história mostra um Ser que é objetivo e subjetivo ao mesmo tempo, envolve corpo e emoção, traçando momentos individuais e coletivos. Como trata Merleau-Ponty, nosso corpo traduz nosso espaço, nossa participação no mundo objetivo, definindo reflexos de recepção, satisfação, rejeição ou angústia. Assim, retomando a narrativa de Sonata, ela declarou que ao vivenciar uma experiência com música e movimentos corporais, percebeu sua coordenação rítmica totalmente desarticulada. Assim, eis o relato:

Eu conheci a escola Waldorf, em Dendê da Serra. Eles faziam rodas usavam chocalhos, usavam cânticos e usavam cantigas. Eu percebi que eu não tenho ritmo nenhum! Enquanto as crianças estavam indo pra frente, meio que eu ia pra trás. Tinha a questão de abrir uma roda, fechar, abrir um braço, bater palmas, seguir um ritmo e é muito simples. Mas quando eu fui fazer eu não consegui. Senti que não tenho domínio do meu corpo e que ele poderia estar mais harmônico (SONATA, 2018).

O relato de Sonata é tomado pela frustração ao sentir-se incapaz de participar da atividade em harmonia com os outros sujeitos, ou seja, o reflexo do abstrato revelou o tempo do seu corpo no mundo. A fenomenologia permite o olhar interpretativo sob o conhecimento da angústia da entrevistada. Critelli (2006) retrata que a base fenomenológica possibilita mostrar o homem, bem como as formas infundas de ser, promovendo o movimento de relatividade. Nesse contexto, esta autora esclarece que a relatividade é vista “como uma condição que os entes tem de



se manifestarem no horizonte do tempo e não do intelecto, e em seu incessante movimento de mostrar-se e ocultar-se” (CRITELLI, 2006, p. 15).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa fenomenológica sobre os sentidos de música presentes nas narrativas de pedagogas-professoras em atividade de docência nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Vitória da Conquista-Bahia.

Ao discorrer sobre as múltiplas vertentes que abarcam o fenômeno musical, podemos considerar aspectos envolvendo a ressignificação de valores dos seres humanos. Consideramos que o olhar sensível e o envolvimento referente à música, promovem caminhos relevantes no modo de ser, viver, e neste estudo, de ensinar, de educar e de desenvolver as práticas pedagógicas na sala de aula.

O percurso permeado pelas interpretações das narrativas nos permitiu desvelar singularidades do fenômeno musical. As falas revelam o mundo percebido e trouxeram descobertas nas diferentes formas de escutar, perceber e sentir a música. Por meio de cânticos sagrados, para acalmar, ou por mero prazer de ouvir, a música atravessou a vida das pedagogas.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia. Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. GARBOSA, Luciane W. Freitas. (org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. GARBOSA, Luciane W. Freitas. (org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia. WEBER, Vanessa. SOUZA, Zelmielen. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, V. 26, nº 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BEYER, Esther. KEBACH, Patrícia. (Org.). **Pedagogia da música; experiências de apreciação musical**: Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida V. Sobre a Fenomenologia. In _____; ESPOSITO, Vitória Helena C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**.



Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa. II Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 11.769/2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, 2008.

BREIN, Ricardo. O músico educador e o educador músico. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. **Cadernos Cenpec**. Nº 2, 2006

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

_____. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FERREIRA, Marcos de Souza. **Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos**. 229f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4 e 5. São Paulo, 1994.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. **Música na educação básica**. Vol. 7, n. 7/8. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, 2016.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológico e metodológico. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a Educação. **Educação em Revista**, n.38, p.55-61, 2003.

LEVITIN, Daniel J. **A Música no seu cérebro**: a ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: **Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM**. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.



MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. (tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas**. Stéphanie Ménasé (Ed.). Fábio Landa (Trad.). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

MONTEIRO, Maurício. Resenha. SACKS, Oliver. Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro. **Revista de História 157** – Dossiê História e Música. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Cia. das Letras, Tradução de Laura Teixeira Motta. 2007.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**Recebido em 23/06/2019
Aprovado em 17/01/2020**



O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

THE TEACHING OF VISUAL ARTS AND TRAINING IN THE CONTEMPORARY CONTEXT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020358>

Selma Machado Simão

Universidade Estadual de Campinas
selmams@unicamp.br

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir das ideias geradas pelas análises e experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Pedagógico em Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA UNICAMP). Os conteúdos de artes estudados permearam vários temas contemporâneos que se referem às demandas do nosso tempo, como por exemplo: transversalidade, interculturalidade, identidades, diversidade, inclusão, convivência, autoconhecimento, memória, afetividade, formação, estágio, meio-ambiente, entre outros. Diante das problemáticas atuais, o professor de artes tem hoje um campo de atuação ampliado que necessita de uma atualização constante sustentada pela pesquisa teórica e prática sobre conteúdos, metodologias e didáticas variadas fomentadas pelas necessidades de públicos cada vez mais heterogêneos. Deste modo, este estudo apresenta um conjunto de análises e interconectadas com o diálogo de autores da área, incluindo a apresentação de observações e reflexões críticas formuladas por estudantes estagiários a partir da aplicação de suas práticas no ensino em Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino de artes. Formação. Contemporaneidade.

ABSTRACT

This article was elaborated from the ideas generated by the analyzes and experiences lived in the discipline of Pedagogical Internship in Visual Arts of the Degree in Visual Arts of the Art Institute of the State University of Campinas (IA UNICAMP). The arts contents studied permeated several contemporary themes that refer to the demands of our time, such as: transversality, interculturality, identities, diversity, inclusion, coexistence, self-knowledge, memory, affection, training, internship, environment, among others. Faced with current issues, the art teacher now has a broad field of action that needs constant updating supported by theoretical and practical research on varied contents, methodologies and didactics fostered by the needs of increasingly heterogeneous audiences. Thus, this study presents a set of analyzes and interconnected with the dialogue of authors in the field, including the presentation of observations and critical reflections formulated by student interns from the application of their practices in the teaching of Visual Arts.

Keywords: Arts education. Formation. Contemporaneity.

1 INTRODUÇÃO

A arte auxilia diretamente o aprofundamento de nossa compreensão sobre grande parte dos nossos próprios problemas, pois com o suporte de suas múltiplas



expressões atualiza nossas concepções sobre questões importantes do contexto contemporâneo, como por exemplo: a preservação e manutenção do planeta, além da vida que nele habita; as diferenças raciais e étnicas; as desigualdades sociais; o preconceito, etc. Assim sendo, é importante considerar o quanto o ensino de artes tem qualificativos que interessam às urgências do mundo atual. Cada vez mais o desempenho dos professores de artes têm se estendido para a dedicação à pesquisa e à própria produção artística aprofundando e ampliando a compreensão de sua função social (IRWIN, 2008). Estudos que incidem na realização e no acompanhamento de manifestações artísticas versam sobre comportamentos humanos e sobre a evolução de suas mudanças. Por meio de suas teorias e práticas baseadas em uma educação sensível, muitos têm buscado conscientizar as futuras gerações sobre as consequências dos processos desenvolvidos pela humanidade, além de transformações passíveis de serem conquistadas por meio de intervenções pontuais. Tudo isto tendo em vista que a arte tem a capacidade de provocar estranhamentos capazes de romper condicionamentos advindos de uma sociedade indiferente, regulada por preceitos disciplinadores e paralisantes. Portanto, dinâmicas contextualizadas em ambiências educativas plurais possibilitam o intercâmbio de conhecimentos em artes que possam contribuir com forças de resistência contra as diversas formas de violência, controle e automatismos cotidianos.

Com este propósito, este artigo pretende abordar a relevância do ensino de arte imerso na discussão da conjuntura da educação atual, voltando-se principalmente a dois questionamentos fundamentais: a) a inclusão social mediante os discursos sobre a diversidade; e b) a qualificação da formação docente em artes de acordo com as premências da atualidade, tendo o estágio como um conjunto de experiências significantes embasadas por conhecimentos e práticas multiculturais.

Adentrando nesta esfera, já conhecemos os atributos amplamente propagados do ensino de artes, tais como aqueles que estão relacionados ao desenvolvimento da: sensibilização, observação, reflexão, imaginação e criatividade. Mas para compreender outros predicativos obtidos por esta modalidade educativa, podemos inicialmente nos basear nos estudos de Jamie Simpson Steele (2019) que realizou uma pesquisa sobre as competências e habilidades não cognitivas de



estudantes que haviam experienciado atividades integradoras em artes no ensino básico. Em seus estudos preliminares, entre outras comprovações constatou que a “participação nas artes impacta a compreensão dos alunos sobre si mesmos em relação aos outros” (STEELE, 2019, p. 3. Tradução nossa).

E ao nos aprofundar sobre estes aspectos verificamos como estas características contemplam inúmeras solicitações de nossa época, entre elas os apelos do mercado de trabalho que carece de pessoas criativas e hábeis a encontrar soluções divergentes para os problemas rotineiros ou inesperados. Em diversos círculos, pessoas possuidoras de inteligência emocional que saibam temperar emoções e equilibrar seus comportamentos são convidadas a ocupar cargos de destaque, já que estão capacitadas a liderar equipes. Sabemos que na maioria das vezes, empresas e instituições dos mais variados tipos, buscam perfis profissionais com estas qualificações. A arte e seu ensino são áreas que comumente não estão relacionadas à facilitação do desenvolvimento destas capacidades. Porém, em suas pesquisas, Jamie Simpson Steele nos explica que: “A experiência nas artes também pode encorajar uma maior autodeterminação e iniciativa pessoal” (STEELE, 2019, p. 5. Tradução nossa).

No ensino de artes também são incentivadas, outras atitudes, como por exemplo: a elaboração de múltiplas soluções para o mesmo problema; a compreensão da expressão multifacetada das diversas linguagens; a colaboração interpessoal e um sentido visionário e persistente que alavanca a luta pela realização de sonhos e a disposição de correr riscos. Diversas asserções pragmáticas têm sido discutidas com mais profundidade imbuídas em aclarar efetivamente os ganhos relacionados à fruição e a produção da arte em benefício da contemporaneidade.

Para Elliot Eisner (2019) a arte pode desenvolver, estimular e refinar diversas áreas do cérebro e o autor explica que quando, por exemplo o estudante precisa decidir quais cores ou formas vai escolher para elaborar uma pintura, estas não são decisões simplistas porque ele terá que fazer um julgamento ausente de regras. A imaginação terá que assumir o comando e surgirão múltiplas respostas ou soluções para o problema, considerando que estas soluções precisarão estar relacionadas.



Esta é uma maneira diferente de desenvolver o cérebro, ou seja, pela busca de soluções por intermédio da imaginação. Sem a imaginação não há desenvolvimento, sem desenvolvimento não há progresso e a cultura vai morrendo. Para o autor os programas escolares em particular, mas não só eles, e sim a vida em geral, podem utilizar as artes não somente para experiências esteticamente satisfatórias, mas também para desenvolver profundas e complexas formas de pensar (EISNER, 2019).

Lucia Gouvêa Pimentel (2013), professora e pesquisadora nos convoca a entender os processos de cognição juntamente com a imaginação. Em seu artigo *Cognição Imaginativa*, explica:

A elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a emoção, a sensibilidade, a investigação, a reflexão e a imaginação. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível (PIMENTEL, 2013, p. 99).

Nesta operação cognoscível, a autora inclui o corpo/sujeito e sua relação consigo mesmo e com o mundo em constantes fluxos, pontuando que nossa vivência é singularmente individual e coletiva – uma experiência processual que faz parte da tarefa do ser humano (Ibid, p. 100).

Ao aprofundarmos ainda mais nestas inferências, temos as convicções de Ana Mae Barbosa, pois para ela dentre as disciplinas dos currículos escolares só a arte pode dar conta de desenvolver o processo criador e a percepção visual do aluno. A autora explica que a capacidade de escolher ou selecionar que é inerente ao fazer artístico é de suma importância para o sujeito já que influi diretamente no seu desenvolvimento criador, uma parte importante de sua formação. Ana Mae ainda ressalta o ensino de artes como uma especialidade educativa voltada à construção de valores universais ainda mais necessário nos tempos informatizados nos quais vivemos: “Com a internet, isso é mais importante do que nunca. O autodidatismo, que deveria florescer, esbarra nisso, porque você precisa de uma teoria para construir valores e, dentro desses valores, escolher o que você quer” (BARBOSA Apud NOGUEIRA, 2019).



É sabido que o ensino de artes pode oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolverem qualidades perceptuais visuais, auditivas e táteis, beneficiando diretamente suas vidas. Entretanto, a ideia de construir valores e com isso alcançar a superação de obstáculos é um argumento que precisaria ser mais difundido. Para auxiliar este processo, o arte-educador deve constantemente avaliar as ideias vigentes sobre o que é arte para os diferentes conjuntos geo-político-sociais frente a modelos propostos por estruturas conservadoras e excludentes, perpetuadoras de formas de criação e reprodução de mecanicidades alienantes e desigualdades.

Ainda nesta conjunção de ideias, Herbert Read explica que:

[...] uma educação pela arte não prepara os seres humanos para os atos irracionais da indústria moderna, não os concilia com o lazer destituído de propósito construtivo, não os deixa satisfeitos com o entretenimento passivo. Ela visa a criar agitação e crescimento em toda a parte, substituir a conformidade e agitação em cada cidadão por um dote de poder imaginativo do tipo que não se tomou por empréstimo, mas que é todo seu (READ, 1968, p. 26).

Após esta breve introdução elencando potências do ensino de artes, apresento em seguida algumas análises sobre seu campo expandido, trazendo seus ganhos, insurgências, disrupções e contradições em consonância com as problemáticas enfrentadas no cenário tumultuado de nossos dias. Em seguida, exponho algumas experiências do estágio docente em Artes Visuais através das quais, os próprios estudantes estagiários expressam reflexões capazes de projetar a construção de posicionamentos relacionados à docência reafirmando o caráter de autoria como futuros pesquisadores, professores de artes e artistas. Finalizo este estudo com algumas reflexões sobre os assuntos apresentados.

2 OS DESAFIOS DO CAMINHO

Em se tratando da convivência harmônica na diversidade, a arte e seu ensino colaboram com a ampliação do entendimento destes conceitos, debruçando-se nos movimentos dos fluxos sociais e valendo-se da abordagem intercultural. Ao ressaltar a importância do ensino de artes no Brasil e alertar sobre as formas de dominação



que penetram insidiosamente nos espaços e domínios da arte, a fala de Ana Mae Barbosa trazida por Pedro Ribeiro Nogueira (2019) traz relevância para esta questão:

O único código aceito pelos museus é o europeu e o norte-americano branco. Cadê o código indígena? O código negro? Fica tudo separado em museus específicos. O ideal era quebrar essas barreiras, mas copiamos o modelo americano de separação, de ter o museu das mulheres, o museu afro, o museu latino, mas todo mundo quer expor no MoMa (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque). O valor acaba sendo o branco (BARBOSA Apud NOGUEIRA, 2019, p. 1).

O multiculturalismo reconhece diversos grupos culturais em uma sociedade e o interculturalismo promove também a igualdade das diferentes identidades culturais e variadas trocas de conhecimentos obtidas por diálogos interativos. Visam a superação das desigualdades em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Candau, a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (CANDAU, 2011, p. 10). Contudo, mesmo que a proposta intercultural seja passível de abarcar com êxito os requisitos dos setores educacionais, com algumas exceções ainda segue minimamente explorada nestes espaços.

Para combater a tendência hegemônica generalizada que se rende à predominância ou dominação dos conteúdos da arte europeia na nossa educação, os profissionais do ensino de artes seguem se preparando para contemplar outras diferentes expressões artísticas nacionais e internacionais pertencentes a lugares *outros*. Como exemplos, as artes: africana, indígena, asiática, latino-americana e tantas outras desenvolvendo pesquisas que se comprometam a desvelar as variadas formas de preconceito que incidem sobre elas. Cabem a todos nós professores de artes o empenho de propiciar oportunidades para que nossos estudantes penetrem nas fendas, interstícios a fim de aguçarem o olhar investigador que detecta questões que estão por trás dos conteúdos verbais e não verbais. Para desatar os nós das falácias superficiais que “maquiam” a realidade romantizando-a ou desviando-a dos impactos que poderia causar se honestamente desmistificada, o



mediador deve ultrapassar as práticas estereotipadas repletas de clichês recorrentes que chegam a beirar uma indiferença camuflada e complacente.

Recentemente no Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero que ocorreu em São Paulo de 23 a 25 de abril deste ano, o professor e pesquisador do Instituto Superior de Arte-ISA-Cuba Ramon Cabrera abriu o evento com a conferência: *Colonialismo versus diálogo internacional – Como evitar a imposição de ideias fora do lugar?* (SESC SÃO PAULO, 2019). Em sua fala, o professor explicou como deveríamos olhar os fenômenos com nossos próprios olhos – ou seja, como poderíamos começar a perceber e analisar os acontecimentos a partir de um olhar independente de influências estrangeiras desenvolvendo nesta proposta um pensamento “decolonizador”.

Para entender melhor este pensamento introduzido por Cabrera (2019) seria útil compreender a diferença entre os seguintes termos: colonialismo e colonialidade. Alves e Rodrigues explicitam que:

Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação/exploração territoriais controlados pela autoridade, “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos aspectos da modernidade” (MALDONADO-TORRES Apud ALVES; RODRIGUES, 2017, p. 168).

Dessa forma, o colonialismo não só atinge inúmeras demonstrações culturais conscientes dos povos, mas também patamares inconscientes da psique humana que comumente ou não são percebidos, ou não são levados a sério. Por tratar-se de uma concepção que confronta as violências psicológicas exercidas pela colonização, o pensamento decolonial é mais denso e nos conduz a uma posição que abarca instâncias sensíveis, intelectuais e cognitivas revolucionárias. Alcança induções que estão vinculadas à integridade, à dignidade e à valorização das pessoas relegadas à condição de colonizadas.

Para adentrarmos nesta seara, segundo Cabrera são necessárias transformações contundentes relacionadas às formas de pensar e à tomada de



atitudes. Primeiramente, ele nos aconselha a conhecer nossa história para que possamos construir nosso lugar, pois segundo ele, para sermos universais precisamos de um lugar no qual baseamos nossa origem. Nas escolas precisamos desenvolver uma pedagogia ecológica voltada ao lugar da nossa terra que se oponha a pedagogia de normas e certezas impostas. Com isso surge um sentido seminal do sentimento deste lugar que se lança a buscar o que é “próprio” em tudo que se localiza nele, prestando atenção às falas e ideias que estão fora desta integração, pois segundo Cabrera, se não estivermos atentos poderemos correr o risco de viver uma vida deslocada.

A partir daí, nasce a necessidade da descoberta e da conquista do tempo real, pois precisamos ser contemporâneos, além de entendermos como se desenvolvem os processos que colonizam o tempo.

Para ilustrar esta ideia, reporto-me às análises dos autores Sirlene Ribeiro Alves e Marcelino Euzébio Rodrigues sobre a produção de artistas afro-brasileiros pertencentes aos períodos do Barroco, da Academia Imperial de Belas Artes, do Modernismo e da Contemporaneidade que extrapolaram suas temporalidades subvertendo os cânones em vigor nestas respectivas épocas:

Se mudarmos o foco, a perspectiva, poderemos enxergar através da Arte, de suas obras, uma narrativa fascinante. De um povo que não se cala, nem se entrega, mas que ultrapassa os limites sociais que lhe aprisionaram para construir uma trajetória estética/cultural/artística singular. Desconstruindo estereótipos e preconceitos, e abrindo caminho para novas experiências e diálogos artísticos (ALVES; RODRIGUES, 2017, p. 186).

Nesta totalidade, como elucidam os autores, podemos vislumbrar como estes artistas criaram, e como alguns seguem criando suas concepções sobre seus próprios lugares e tempos, noções que os fortaleciam nas negociações, nos conflitos e nos diálogos com as forças da hegemonia branca, (Ibid, p. 166).

O professor Ramon Cabrera também destacou esta criação de um sentido do natural em especial que está ligado à: originalidade, à criação, à vida, e também ao conhecimento de si, do que é verdadeiro e ético. Para ele, toda nação deve ter um jeito próprio e singular, uma vida nacional com literatura própria desenvolvendo um



movimento contrário à imitação, à cópia – uma tendência de embate à falsa erudição, ou conhecimento estéril de livros. Inclinação que não pretende realizar leituras dirigidas à aplicação e à crítica do conhecimento, mas sim copiar o que já foi dito ou escrito. Segundo ele, a categoria cognoscitiva está intimamente ligada à instância comunicativa, e se conjugarmos estas duas propriedades poderemos buscar soluções adequadas às nossas próprias dificuldades. Cabrera afirma que este movimento se contrapõe também à institucionalização da diferença que para ele, nada mais é do que um processo normativo de regulação e controle da própria diferença.

Porém, para construir esta lógica decolonial os interesses não podem ser focados individualmente, já que para isso precisamos pensar no compromisso de todos. Para o professor, este é um princípio que impede a imposição de ideias propensas a manter histórias silenciadas, ou reprimir subjetividades, linguagens e conhecimentos rejeitando-os como subalternos. Em consonância a este postulado, estaremos nos voltando à experiência da transculturação, ou seja, à vivência dos fenômenos emergentes a partir de saberes atravessados por saberes *outros*, em constituição e em processo. Os conhecimentos nascem de entendimentos e respostas que nunca se extinguem levando-nos a outras perguntas provenientes de uma mente que não foi pré-configurada anteriormente. Então, teremos que criar escolas reais e naturais oriundas da totalidade a que pertencem, não só nascendo destes locais, mas reconhecendo-o e valorizando-o. Uma escola necessária, capaz de refletir sua própria natureza totalmente encarnada em suas intenções e práticas. Isto tudo objetivado ao desenvolvimento de uma incessante autocrítica sobre esta busca pelo “próprio” já que ele muda continuamente e os sujeitos estão sempre em construção. Segundo Cabrera, este é um processo de realização ligado ao sonho e a uma atitude voltada a uma busca inédita, porém viável, que assume a utopia com sentido crítico.

A arte que se discute e produz nas escolas, centros culturais e museus devem ter um conteúdo inquietante e entrar no viver cotidiano, na vida das pessoas, além de ser pensada como agente interpretativo. Transforma-se em um meio para se fazer perguntas e formar sentidos: Quem olha o quê e a quem? Por quê? Desta forma, a problematização é contínua, pois os variados papéis de: curador, mediador,



educador e professor são da ordem do colonizador, do reproduzidor ou do colonizado? Como pensar cada um destes papéis e como pensar seus públicos?

Gustavo Cunha de Araújo (2018) que desenvolveu uma experiência educativa e estética com alunos de duas turmas do último ano do ensino fundamental visitando o Museu de Arte da Universidade - MUnA, Brasil na cidade de Uberlândia no estado de Minas Gerais relata que:

Além de possibilitar aos alunos uma melhor interação com o ambiente social em que vivem, o conhecimento artístico amplia suas compreensões sobre o mundo e melhora suas capacidades expressivas. O tema que trata da arte na escola deve proporcionar aos alunos essas experiências, que podem ser expandidas a partir de visitas a museus de arte, exposições de artistas e outros eventos culturais. O contato com os museus de arte permite ao aluno não apenas ampliar seu conhecimento do mundo, mas também enriquecer sua educação cultural e tornar-se mais participativo (ARAÚJO, 2018, p. 15. Tradução nossa).

Ao tratar das manifestações da arte contemporânea, estando ela diretamente ligada às implicações sobre as questões humanas em suas problemáticas mais polêmicas e conflituosas, podemos obter muitos ganhos nesta mesma proposição. Ou seja, induzir as pessoas a refletirem sobre a vida individual e coletiva em diversos sentidos: problematizando os modos de vida e rechaçando convencionalismos e discriminações; almejando relações interpessoais pacíficas e harmoniosas; planejando ações solidárias e criando ações em favor do meio-ambiente. Com abordagens multissensoriais a arte do nosso tempo lida com temas controversos, além de nos refletir como sujeitos sociais, convivendo em incessante troca de sentidos, conhecimentos, reflexões críticas e possibilidades de questionamento de valores estabelecidos.

Christine Woywod e Raoul Deal (2016) realizaram um trabalho cultural comunitário com um artista de base comunitária, uma equipe interdisciplinar de professores e alunos, além de familiares do Programa Latino Arts Strings Program (LASP)¹. Woywod e Deal relatam que acreditam na inserção da colaboração dos

¹ O trabalho incluiu uma exposição instalada pela primeira vez em 2013 na Latino Arts Gallery que incluiu 18 xilogravuras em grande escala, uma instalação de áudio ativada por movimento que reproduziu trechos de entrevistas e uma instalação com objetos que os participantes carregaram quando cruzaram a fronteira como imigrantes mexicanos nos Estados Unidos (WOYWOD; DEAL 2018, p. 44).



artistas das inúmeras comunidades nas experiências artísticas de estudantes do Ensino Fundamental e Médio na obtenção de transformações poderosas entre o ensino e o aprendizado, no advento do desenvolvimento da coragem para realizá-las de acordo com as possibilidades de suas sustentabilidades. Os autores trazem a fala de Jacobo Lovo, colaborador dos professores de artes, que segundo eles, resume melhor suas recomendações finais:

É importante que todos os alunos sejam informados e se envolvam em questões de grande importância em nossas comunidades. Quanto mais cedo puderem se engajar em questões significativas, mais bem preparados estarão quando tiverem que enfrentar questões complexas como adultos (WOYWOD; DEAL, 2016, p. 51. Tradução nossa).

Agora abordando outro grande desafio confrontado pela educação que trata de corresponder às necessidades das demandas relacionadas à oferta de ensino regular para alunos com deficiências, temos o trabalho pela professora e pesquisadora Lucia Reily. Neste sentido, Lucia desenvolve pesquisas sobre o ensino de artes e a inclusão, e aponta para uma realidade que vem se impondo: “Diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos” (REILY, 2010, p. 98). Segundo Lucia a universidade está aquém nesta empreitada e ressalta:

[...] enquanto não se tenha uma ampla bibliografia nacional sobre a temática em questão, que possa subsidiar os profissionais, defendemos a publicação de ensaios e pesquisas exploratórias, para a troca de experiências, já que muitos professores trabalham de forma isolada e dispersa, com pouca socialização dos resultados de seus esforços (Ibidem).

Indiscutivelmente, o ensino de artes pode contribuir muitíssimo com a educação inclusiva, mas Lucia alerta que os professores de artes devem obter conhecimentos fundamentados “sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área”, pois se o professor não estiver preparado, segundo ela, “vai trazer para a sua prática o senso comum e,



provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade” (Ibid, p. 87).

Outro assunto também importante a ser explorado no ensino de artes, principalmente com a produção da arte contemporânea é a urgência de promovermos novas extensões do agir coletivo a partir do surgimento de ameaças relacionadas à continuidade da vida no planeta. Com a exploração exacerbada e irresponsável da natureza exercida pelo homem e em plena civilização tecnológica, se faz urgente sensibilizar os educandos para a crítica dos comportamentos que comprometem a biosfera. Segundo Hans Jonas, podemos materializar um convite à reflexão que não está preocupada somente com a salvação do ser humano, e sim com toda vida que vibra na natureza (JONAS, p. 40, 1997). Com essa proposição, a arte e seu ensino pode nos ajudar a ampliar o foco das preocupações autcentralizadoras de nossa civilização e nos convocar a pensar nos efeitos que nossas ações causarão ao planeta em tempos futuros projetando ideias relativas à preservação e manutenção do meio ambiente, da flora e da fauna no planeta, à vida sustentável, entre outros direcionamentos.

Nos reportando às pessoas, suas possibilidades de autodescoberta e seus conhecimentos sobre a salvaguarda e conservação do meio em que vivem, a arte é de suma importância para fomentar diversas formas de conscientização. Os autores Tatiana Seniciato e Osmar Cavassan analisando bases filosóficas que permitissem considerar a dimensão estética no ensino de Ecologia nos questionam: “No atual estágio de esgotamento dos recursos naturais e de degradação ambiental, para onde devem ser dirigidos nossos esforços?” (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 399). Sua proposta que valoriza a experiência estética proporcionada pelas aulas empíricas dirigidas ao ensino da Ecologia pode ser amplamente testada por professores de artes preocupados com a sensibilização que se refere à preservação e manutenção do meio-ambiente. Para eles a experiência estética promove um

[...] ajuste do espírito às coisas, faz com que tenhamos uma relação com o objeto estético sem finalidades práticas, faz com que formemos um valor em relação à natureza, no que ela vale por si, diferente de um valor atribuído ao objeto natural em sua relação com as coisas. O objeto vale por si só, pois sua existência garante a minha existência. [...] nada poderá substituir o contato do sujeito



com o objeto natural-estético, para que a formação do valor estético se estabeleça (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 409).

Uma educação que se volta aos sentidos aprimorando a experiência estética é passível de tornar significantes os atributos interpretativos e de apreciação e valorização das variadas formas de vida do planeta.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES E O ESTÁGIO

Legitimações que solidificam fronteiras entre as culturas eruditas e populares reforçando padrões e configurando determinismos entre o que deve e o que não deve ser considerado arte, só conseguem distanciá-la cada vez mais da vida das pessoas. Há muito tentamos aproximar arte e público, mas se corroborarmos com estas distinções conceituais só estaremos reforçando este distanciamento e seu consequente sentimento de indiferença.

Espaços de educação formal ou não formal sedimentados por um ensino de artes tradicional que não possibilitam acesso à pluralidade de expressões artísticas, não são capazes de exercer e usufruir as potencialidades que a arte é capaz de possibilitar aos seus educandos, negando formas importantes de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. E ao abranger estas modalidades plurais, temos o grafite que é um exemplo de arte que surgiu da contravenção exercida por uma cultura *outra*, advinda da expressão de jovens nascidos das periferias dos centros urbanos. Vozes que na maioria das vezes são emudecidas pela desigualdade de oportunidades, haja vista a presença tardia do grafite em espaços expositivos de artes tidos como consagrados. A cultura “cultura” procrastinou o quanto pôde sua entrada nestes territórios, finalmente vencida, mesmo que por poucos expoentes. Sendo este somente um dos inúmeros exemplos, infelizmente ainda hoje, muitas outras manifestações artísticas são interpretadas como expressões sub-reptícias e clandestinas.

Entre outras, a Arte Popular que é uma expressão artística capaz de também contribuir significativamente com os processos interculturais regionais ou dos próprios bairros e comunidades é muitas vezes esquecida ou preterida a um



segundo plano, inclusive por alguns profissionais da educação. Esta postura demonstra certo descaso com a tradição e cultura dos próprios territórios nos quais vivemos e atuamos. Com uma investigação refinada, encontramos tesouros inestimáveis configurados pela beleza dos objetos culturais propiciada pelo talento de seus artistas populares. É preciso deixar de considerar este tipo de arte como arcaica e anacrônica, ou até mesmo ingênua e sensibilizar o olhar a esta arte totalmente interconectada com a vida cotidiana que participa da expressão de milhares de pessoas de todos os cantos do país. Além de constituírem-se de motes interessantes de investigação para professores e pesquisadores que trabalham com mediações em artes é importante observar que o movimento promovido pela Arte Popular é de grande relevância para a constituição do sentimento de pertencimento, enraizamento e empoderamento dos integrantes das comunidades.

Assim, como educadores é nossa a responsabilidade de lidar com todas estas inferências relativas ao ensino de artes, pois como multiplicadores de ideias colaboramos para formar a concepção da arte em todos os âmbitos de suas potencialidades para todos os segmentos da sociedade, sem esquecermos que o conjunto destas ações consiste em uma parte importante da construção do fazer cultural de um povo (SIMÃO, 2014, p.189).

Ao refletir sobre estas questões e no intuito de seguir conquistando uma evolução nas discussões durante a disciplina de Estágio Pedagógico em Artes Visuais do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, nos apoiamos em estudos teóricos e práticos voltados à inovação de didáticas inclusivas, críticas e intervencionistas passíveis de serem aplicados em múltiplos contextos educativos. Os trabalhos desenvolvidos tiveram o objetivo de possibilitar o aprofundamento de conhecimentos sobre os seguintes tópicos: a importância das reflexões relacionadas aos processos memoriais afetivos e autobiográficos que conduziram à preferência desta profissão em especial; a interculturalidade e a necessidade de ações que promovessem o intercâmbio entre diferentes grupos, harmonizando as identidades e as produções que deles emanam; o desenvolvimento de projetos de estágio transdisciplinares elaborados sob o enfoque crítico, reflexivo e empírico e a construção de alianças



entre os conhecimentos teóricos adquiridos no meio acadêmico e os saberes e práticas desenvolvidos pelas instituições educativas, culturais e artísticas.

Dessa maneira, em sistemas diversificados envolvendo escolas, organizações não governamentais, espaços museológicos e juntos, eu professora formadora e os estudantes estagiários procuramos nos dedicar a um estudo de caráter qualitativo desenvolvido pelo seguinte recorte metodológico: a experiência fenomenológica; a análise de narrativas autobiográficas e a análise de produções artísticas-culturais apoiada pela História Cultural. Desta forma, as aulas regulares das disciplinas de Estágio em consonância com as experiências desenvolvidas pelos estudantes a partir da criação e aplicação de práticas educativas em artes privilegiam diversos teores, como: a valorização das experiências compartilhadas entre estagiários e seus públicos, professores responsáveis pelos estágios nas instituições, educadores sociais e mediadores culturais; o empenho coletivo potencializado pelas propriedades vindas das Artes Visuais direcionadas ao estreitamento de relações entre os diversos grupos mantendo uma postura que se opõe às formas de hierarquização, competição e enrijecimento pedagógico que geralmente permeiam espaços educativos, principalmente vindos das escolas formais.

Neste direcionamento estudamos temas e contemplamos imagens que pudessem possibilitar a “nutrição estética” mencionada por Miriam Celeste Martins como um dos conceitos básicos pertencentes a uma ação mediadora (MARTINS, 2011, p. 313). Segundo a autora, em uma de suas experiências com um grupo de professores de artes, a possibilidade de alimentar olhares, percepções e pensamentos com poesias, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens geraram múltiplas interpretações e deflagraram discussões que se ampliaram e se expandiram para outras direções (Ibidem). Desta forma, com o intuito de ultrapassar a segregação entre as identidades do professor de artes e do artista, a “nutrição estética” foi fomentada pelo intercâmbio que estas esferas de atuação podem promover quando tangenciadas entre si.

Deste modo foram recolhidos diversos relatos sobre a motivação que direcionou os alunos à vontade de tornarem-se professores de arte. Muitos depoimentos atestaram que a escolha pela Licenciatura não havia surgido como



uma primeira opção, tendo sido manifestada no decurso das experiências da graduação e na busca da ampliação do campo de trabalho, reflexões desenvolvidas especialmente durante os estágios.

O que vale ressaltar nesta conjuntura é que, em geral os estudantes declararam que os momentos do despertar para o valor da arte e de seu ensino foram vivenciados por eles somente no Ensino Superior. E ainda revelaram que mesmo já cursando a graduação em Artes Visuais só optaram pela escolha da Licenciatura quando tiveram contato com alguns conteúdos do curso, indicando que suas experiências acadêmicas pregressas não os motivaram a seguir a carreira de docente em artes. Como neste depoimento de Bárbara Thieme Garcia Tahira em uma de suas produções escritas, no qual a aluna pontua: *“A maioria das experiências positivas que tive com arte e que influenciam meu entendimento sobre um ensino das artes qualificado ocorreram na graduação, principalmente nas disciplinas da licenciatura”* (TAHIRA, 2019).²

Apesar das exceções, o que causou preocupação é o grande número de manifestações como estas que surgiram espontaneamente durante as conversas com os estudantes. Tais representações corroboraram a noção da falta de valorização e interesse pela carreira durante os percursos no ensino fundamental e médio. Isto nos faz pensar nas carências recorrentes do ensino de artes que seguem perdurando durante os anos, referentes à falta de interesse de políticas públicas relacionadas à área, má formação docente, concepção retrógrada do senso comum subestimando a importância da arte e de seu ensino no país, etc.

As atividades de estágio causaram impacto a muitos estudantes que se surpreenderam ao descobrir dificuldades que não eram consideradas anteriormente por eles, mesmo que a maioria tenha vindo de uma formação de artes incipiente. A turma foi composta por 26 alunos e todos participaram da pesquisa, sendo que os relatos selecionados e descritos neste texto têm autorizações para serem publicados. Os critérios utilizados para a seleção destes depoimentos enfocaram aspectos de inclusão e significação da experiência na formação destes estudantes.

² As narrativas foram transcritas dos relatos de estágio no ano de 2019 e são do acervo da pesquisadora.



Por meio de suas palavras expressaram descobertas, conhecimentos e emoções importantes, como estas narrativas que serão comentadas a seguir.

Ao adentrar em seu ambiente de estágio no CECO - Centro de Convivência e Cultura vinculado à rede Cândido Ferreira que oferece serviços de base comunitária sob a perspectiva da reabilitação social além do tratamento, a estudante e artista Gabrielly Bellotti Ciurcio percebeu que apesar do magnífico trabalho desenvolvido, algumas questões já bem decantadas e até desconstruídas por ela relativas ao *“processo criativo pessoal e as ideias de belo”* nem apareciam como pauta das oficinas que participou (2019, p. 34).

Porém, em nossas aulas sempre negamos os ânimos distópicos reafirmando cenários positivos possíveis e corroborando com o pensamento da professora e pesquisadora Maria José Dozza Subtil:

Há consciência de que um trabalho efetivo com a Arte requer muito mais do que até agora tem sido feito, mas não se pode abdicar da utopia de vislumbrar, num horizonte não muito distante, uma prática artística significativa que promova a formação de sujeitos – tanto professores quanto alunos – mais sensíveis, criativos e capazes de experiências estéticas humanizadoras (SUBTIL, 2009, p. 193).

Neste sentido, temos também importantes reflexões de Lucas Carletto Coelho que atuou como mediador cultural no Sesc Campinas no projeto *Itinerância* que apresentou parte do acervo da 33ª edição da Bienal de Arte de São Paulo, mediação orientada pelos textos do volume *Convite à Atenção*. Uma das inquietações de Lucas consistiu em *“Como tornar acessível, para o público leigo e distante do universo das artes, uma exposição de arte contemporânea, que por suas demandas torna-se, em muitos momentos, inacessível a este mesmo público”* (COELHO, 2019, p. 8). Além disso, outras questões foram surgindo durante seus trabalhos:

Uma grande dificuldade surge e perdura durante toda a experiência de estágio: como ser, verdadeiramente, um mediador? Como alinhar a prática com os pensamentos e escritos usados como referência para toda a pesquisa? Como fazer o que se propõe e não se entregar a um trabalho engessado, apático e desatualizado? (Ibid, p. 10).



Durante os três meses de estágio, Lucas vivenciou uma experiência em especial, na qual, segundo ele pôde alcançar a “[...] maior riqueza dentro das experiências mediadas, pois é o momento onde de fato o mediador está tão curioso quanto o grupo, onde a figura que faz as perguntas sabe tão pouco como respondê-las quanto os visitantes” (Ibid, p. 11). Através destas reflexões chegou à conclusão de que nestas ocasiões acaba surgindo uma abertura que induz a novos questionamentos e provocações aprimorando a fruição e adicionando “[...] (...) mais camadas de conteúdo à obra”, sendo que durante o desenvolvimento deste processo “pouco a pouco a figura do mediador se dilui entre os visitantes, os diálogos se tornam novidades para todos e nasce ali a construção de algo novo e talvez único” (Ibid, p. 12).

Isabelle Santos da Silva também foi mediadora no Sesc Campinas, e fotografou o trabalho que sua equipe realizou para receber pessoas cegas produzindo objetos que pudessem representar tatilmente o que os autores das obras da exposição figuraram, como nesta produção apresentada para representar a obra de Vânia Mignone (Figs. 1 e 2).



Figura 1 - Material tátil e obra de Vânia Mignone.
Exposição Itinerância Sesc Campinas
Foto Isabelle Santos da Silva

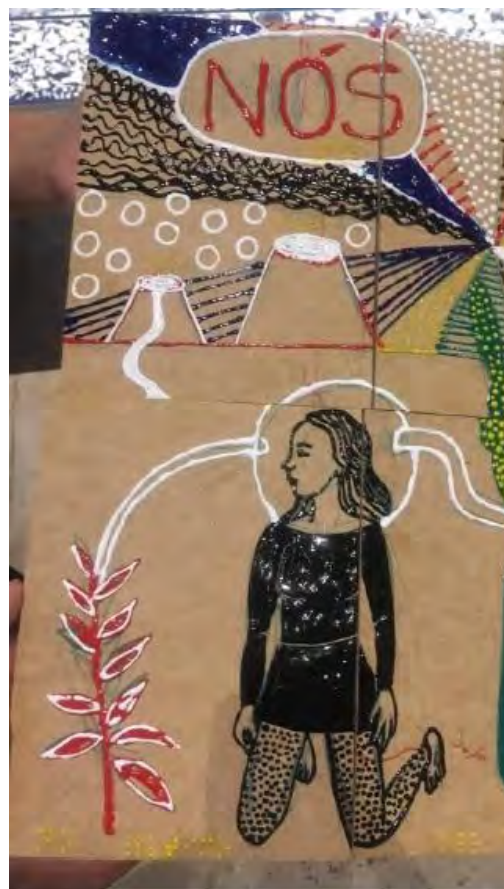


Figura 2 – Detalhe material tátil.
Exposição Itinerância Sesc Campinas
Foto Isabelle Santos da Silva

No tocante aos processos inclusivos desenvolvidos através da arte, uma inserção importante a ser valorizada diz respeito ao trabalho de Lucia Reily que ministra aulas de artes para crianças surdas de 5 a 10 anos no CEPRE – Centro de Estudos em Pesquisas e Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto na UNICAMP. Bárbara Thieme Garcia Tahira estagiou neste espaço e propôs uma ação educativa preocupada com a ideia de não reforçar a arte como “disciplina secundária” e “dispensável” e ainda, segundo ela, “neste meio do ensino especial”, a disciplina é “muitas vezes confundida com arte-terapia” (TAHIRA, 2019, p. 17). Além destes, outros questionamentos precederam sua mediação:

Como fazer com que o estímulo dado não os intimidasse a fazer algo que não fosse característico de suas habilidades e se sentissem na obrigação de copiar? Como estimular a criação a partir de alguma ideia que eles já deveriam possuir em seu repertório, ou seja, uma memória que os desafiariam a representá-la? (Ibid, 2019, p. 18).



Buscou então, materializar um estímulo à criação de imagens pelas crianças, sem que necessariamente tivessem que partir diretamente de uma referência já existente de representação. Para este exercício criou objetos e recolheu outros da natureza detentores de diferentes sensações táteis e os colocou em uma caixa fechada com apenas dois buracos através dos quais as crianças teriam que colocar as mãos para tocarem os objetos (Ibid, 2919, p. 19) (Figs. 3 e 4).



Figura 3 – Caixa e objetos sensíveis.
Foto de Bárbara T. G. Tahira

Figura 4 – Criança vivenciando a experiência
Foto de Bárbara T. G. Tahira

Ao serem estimuladas a expressarem suas sensações pelas linguagens do desenho e da pintura, na maioria das vezes, as crianças preferiram representar figuras de animais. Bárbara e Lucia observaram que os desenhos e recortes foram diferentes dos desenhos rotineiros que as crianças costumavam produzir. Posteriormente puderam retirar os objetos da caixa e ver o que haviam tocado. Sua intervenção educativa teve um efeito benéfico para as crianças que puderam fruir cada momento de seus processos criativos de forma peculiar e significativa.

Ana Luísa Cruz Nunes pertence à equipe educativa no Programa CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil e para ministrar uma ação mediadora em artes para públicos de ensino fundamental I se interessou em incluir o corpo como um elemento importante no processo perceptivo das crianças que infelizmente é muito pouco utilizado no ensino em geral. Escolheu um repertório especial para explorar com as crianças – a exposição de trabalhos de Paul Klee. Buscou inicialmente fazer uma contextualização a respeito do artista e posteriormente propôs uma



experimentação criativa unindo os corpos dos participantes e as obras em uma recriação obtida pelo viés interpretativo, através do qual eles deveriam representar as imagens corporalmente (NUNES, 2019, p. 21). Ana relata que no início conseguiu atrair os participantes pelo caráter lúdico da proposta, obtendo desta maneira, o aprofundamento da observação de todos no tocante à apreciação das obras. Por meio desta motivação puderam notar mais detalhes formais e estruturas narrativas das obras transmitindo estes conteúdos com movimentos de seus corpos. Nesta atividade puderam perceber a capacidade de comunicação corporal, capaz de expressar uma linguagem e uma forma de conteúdo singular (Ibid, p. 23).

Bruno Costa dos Santos que realizou seu estágio na Escola de Capoeira Angola Resistência - E.C.A.R localizado no prédio anexo da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) encontrou na Capoeira saberes “baseados em uma outra lógica de pensamento e cultura” (SANTOS, 2019, p. 6). Bruno elucida que no currículo de Artes da Base Nacional Comum Curricular existe o caráter obrigatório do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica nacional, mas que este fato “muitas vezes acaba não acontecendo pela falta de formação dos professores e acesso a esse tipo de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 3). Entre outras perguntas, questionou-se: “[...] (...) como é possível criar esses diálogos multiculturais no campo artístico controlado por instituições elitizadas e excludentes, sob o risco de exotificação e relativização?” (Ibid, p. 5). Na tentativa de encontrar um retorno para esta questão refletiu sobre novas formas de pensar o ensino de Capoeira:

[...] podemos pensar o ensino de Capoeira Angola e sua pedagogia própria, seja em seus espaços de ação naturais ou em ambientes de educação formal e não-formal como possibilidades práticas de expansão da disciplina de artes que passaria a entender ‘Arte’ para além daquilo que estamos habituados em seu circuito restrito.

[...] Sendo assim, um caminho possível para a problemática é levando as ideias e até capoeiristas para a sala de aula/espço educacional tradicional, numa espécie de instrumentalização e evidenciação de um conteúdo deslocado. (Ibid, p. 5-6).



Com esta perspectiva, Bruno compreendeu que para o enfrentamento dos “conflitos diários” a melhor solução seria o estabelecimento de um conjunto de ações que intensificassem e evidenciassem as “diferenças e semelhanças epistemológicas construindo novas experiências dentro das salas de aula” (Ibid).

Outra provocação que foi lançada aos alunos durante as aulas foi a de enfrentarem o desafio de trabalharem com a arte contemporânea em seus estágios. Larissa D’Assumpção Ballaminut aceitou a este chamado justificando sua decisão:

Focar em produções que abranjam outros campos de atuação artística, tais como o da performance, da fotografia, da instalação, e da intervenção, revela-se uma forma eficiente de ampliar o repertório visual e cultural do aluno, principalmente se tais manifestações artísticas dialogarem com a sua realidade social. Fazer com que o aluno perceba que não é preciso dispor de alto domínio técnico ou ser agraciado por um “dom” para se produzir uma obra de valor artístico, isto é, mostrar que a arte é acessível a todos, é um dos alicerces fundamentais para a compreensão da arte contemporânea (BALLAMINUT, 2019, p. 11).

Durante o transcorrer dos trabalhos, os alunos foram motivados a desenvolverem poéticas pessoais que seriam complementariam os resultados obtidos por suas práticas educativas. Estas propostas foram intituladas de *Cartografias de Formação* e foram compostas por conteúdos afetivos e memórias de vida, tanto pessoais quanto acadêmicas.

Nas oficinas de artes que Gabrielly Bellotti Ciurcio participou muitas atividades eram realizadas com linhas. Em suas narrativas a estudante explicou que coincidentemente em seus trabalhos artísticos já tinha intimidade com este material. Destarte, ao planejar sua Cartografia se preocupou em combinar os materiais utilizados nas atividades do estágio com sua poética pessoal apresentando um trabalho feito de crochê contendo frases significativas de suas vivências (CIURCIO, 2019, p. 2) (Fig. 5 e 6).

Os parâmetros que inspiraram a criação da Cartografia foram conectados a uma proposta de formação que “[...] acontece através do trabalho de reflexividade crítica e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p.25).

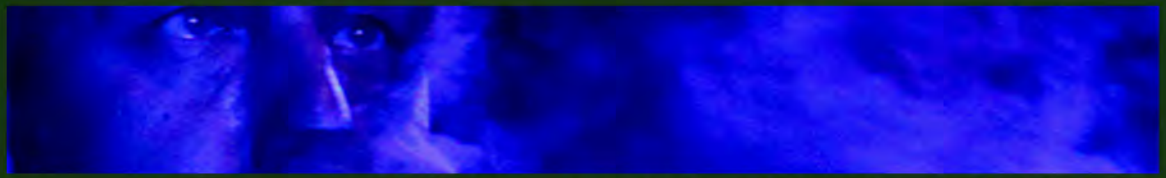


Figura 5 - Cartografia de Gabrielly B. Ciurcio
Foto da autora



Figura 6 - Cartografia de Gabrielly B. Ciurcio
Foto da autora

O pensamento de Marie-Christine Josso auxilia na complementação deste ideário, pois se baseia em uma formação humana fundamentada na “mediação do conhecimento de si na sua existencialidade”. As reflexões da autora são oportunidades de “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOSSO, 2007, p. 19).

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).



Finalizo este tópico com a fala significativa do estudante Victor Santos da Costa que junto com Gabrielly B. Ciurcio também realizou seu estágio no Centro de Convivência e Cultura que oferece serviços de tratamento e reabilitação social:

Acredito que a experiência do estágio enquanto práxis me permitiu compreender com profundidade não só aspectos educacionais, mas também políticos e artísticos. O ato de dar aula, o exercício da escuta e o contato uma grande diversidade de outros foi extremamente importante para a minha formação de artista, educador, pesquisador e cidadão (COSTA, 2019, p. 35).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de arte que valoriza a pluralidade de identidades, a multiplicidade de diferenças ampliando códigos e buscando suas respectivas significações reconhece os diferentes grupos e promove a alteridade entre eles. Neste processo, além de contribuir para a expressão artística, deflagra histórias discriminadas, promove a interculturalidade através da flexibilidade e das negociações entre as culturas. Observa as justificativas que se inserem para defender quais são os conhecimentos válidos a serem veiculados, assim como aqueles que apoiam apagamentos de memórias – ações perversas que eternizam os mesmos erros do passado. Busca refundar as bases de abrangência entre os agenciamentos coletivos das manifestações artísticas tanto das artes ocidentais quanto das artes orientais, pertencentes ao passado e a atualidade, provenientes de centros e de periferias urbanas, aclamadas como eruditas e populares, relacionadas às diferentes raças, gêneros, classes sociais etc. Impõe-se a jamais discriminar as diferentes expressões de artes, observando diferentes, sistemas, formas de censura, discriminação e exclusão.

Se por um lado estudamos na Psicologia, na Sociologia, e em outras áreas das Ciências Humanas que explicam que nosso eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o outro, como poderemos efetivamente realizar um pleno autoreconhecimento de nós mesmos como seres comprometidos com a evolução de nossa espécie se não conseguimos integrar os diferentes discursos vindos da arte, a qual discute de livres manifestações humanas. Objetos artísticos



culturais que perpassam nossas vidas possibilitando experiências transformadoras gerando interpretações e construindo novos sentidos.

No contato com diferentes públicos de estágio e no compartilhamento destas experiências, os estudantes puderam construir valiosas reflexões sobre a diversidade e metodologias de ensino atualizadas valorizando a concepção da abrangência da arte e de seu ensino inclusivo em nosso país. As novas gerações que desejam manifestar, democratizar e tornar sustentável a arte vêm revolucionando modos arcaicos de pensar tanto por seus próprios interesses, quanto para compartilhar estes potenciais às pessoas em geral.

Como profissionais do ensino de artes devemos nos posicionar contrariamente à concepção que infelizmente ainda é comum e que ressalta padrões hegemônicos e elitistas sem se dispor a aprofundar a compreensão e a valorização sobre nossa cultura rica e multifacetada. Expressões e experiências estéticas do cotidiano que podem, mas não necessariamente precisam ser “aprazíveis” ou fazer sentido e nem por esse motivo ter menos valor do que aquelas seguidoras de cânones historicamente veiculados em espaços “cultos”. A função social dos professores de artes e dos artistas combina a fruição, a criação da arte, além da veiculação de denúncias ambientais e sociais que contam a história da vida humana e de suas biografias.

A formação tida como campo ampliado que conjuga as identidades relacionais do professor-artista-pesquisador possibilita que adentremos mais profundamente em nossos mundos internos e externos, escutando a nós mesmos e aos outros. Desta maneira, poderemos assumir uma posição facilitadora do reconhecimento do mundo do outro, de suas críticas e imagens – possibilidades estéticas, contaminações e trocas de energias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sirlene R.; RODRIGUES, Marcelino E. **Arte e afrobrasilidade como expoentes de luta e resistência**. Revista Digital do LAV, Santa Maria, vol. 10, nº. 2, p. 166-189, 2017.

ARAÚJO, Gustavo C. de. **Art, school and museum: the analysis of an experience in art education at the university Museum of Art - MUnA**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.



BARBOSA, Ana Mae. **Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”**. NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COELHO, Lucas C. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 24 p.

CIURCIO, Gabrielly B. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 35 p.

SESC SÃO PAULO. **Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/162793_CONGRESSO+ENSINO+APRENDIZAGEM+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATIN?fbclid=IwAR2v0xWG5qbILZcivPqKlyq6Refu6_wUie4TEQpJrgqRjsSqU19ufozOTDs. Acesso em: 10 mai. 2019.

EISNER, Elliot. Sustainable America: Importance of Art Education. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_76YZL_7fM. Acesso em: 20 mar. 2019.

IRWIN, Rita L. and Springgay, S. **A/r/tography as practice-based research**, in S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo and P. Gouzouasis (eds), *Being with A/r/tography*, Rotterdam, The Netherlands: Sense, p. xix–xxxiii, 2008.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina y ética**. Barcelona: Paidós, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Mirian C. F. D. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.

MINIBIOGRAFIAS—**Congresso-2019**. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/unidades/abas/8fdc3392/daae/4ce5/b0f6/3021fcda7300.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTEL, Lucia. **Cognição Imaginativa**. Revista Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 - 104, 2013.

READ, Herbert. **Arte e alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.

SANTOS, Bruno C. dos. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 20 p.

SANTOS, Victor. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 35 p.



SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. **O Ensino de Ecologia e a Experiência Estética no Ambiente Natural: Considerações Preliminares.** Ciência & Educação, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

SIMÃO, Selma M. **Eu, meu bairro, nosso mundo - Educação não formal, saberes e prazeres.** Holambra, SP: Editora Setembro, 2014.

STEELE, Jamie Simpson. **Where are They Now? Graduates of an Arts Integration Elementary School Reflect on Art, School, Self and Others.** International Journal of Education & the Arts. Volume 20, Number 11, 2019.

SUBTIL, Maria José Dozza. **EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, 2009.

WOYWOD, Christine; DEAL, Raoul. **Art That Makes Communities Strong: Transformative Partnerships With Community Artists in K-12 Settings.** Journal , Volume 69, 2016 - Issue 2, 2016.

Recebido em 31/07/2019
Aprovado em 13/01/2020



DIORAMA SENSORIAL INTERDISCIPLINAR: UMA VIAGEM COM A EXPEDIÇÃO BEAGLE, DE CHARLES DARWIN

INTERDISCIPLINARY SENSORY DIORAMA: A VOYAGE WITH THE BEAGLE EXPEDITION OF CHARLES DARWIN

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020385>

Fernanda Maria Trentini Carneiro

Instituto Federal de Santa Catarina
fernanda.trentini@ifsc.edu.br

Alessandra Daniele da Silva Boos

Instituto Federal de Santa Catarina
aleboos@gmail.com

Vanessa Arlésia de Souza Ferretti

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
vanessa.arlesia@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta um projeto interdisciplinar realizado com alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos em química e informática do IFSC-Gaspar. A atividade objetivou a construção de dioramas sensoriais resultantes de uma pesquisa sobre a expedição Beagle, da qual participou Charles Darwin entre 1831 e 1836. Diorama é um tipo de maquete que apresenta de forma artística uma situação real, ou seja, uma representação tridimensional de uma cena. O diorama foi pensado como objeto sensorial de maneira a torná-lo acessível ao público geral e público de PcD, especificamente, pessoas com deficiência visual. Este trabalho envolveu as unidades curriculares de Artes, Biologia e Português e contou com o apoio da unidade curricular de História e do grupo de trabalho de materiais adaptados da instituição. Ao todo foram realizados vinte e dois dioramas relacionados a vinte e duas localidades por onde Charles Darwin passou com a expedição. Os resultados apontam que o projeto interdisciplinar promove maior engajamento dos discentes com as práticas de pesquisa e de inclusão, bem como apropriação de conhecimentos de modo crítico e articulado às demandas sociais do tempo presente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Materiais adaptados. Exposição tátil. Acessibilidade. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper presents an interdisciplinary project carried out with students of the first year of the technical courses in chemistry and informatics of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) Gaspar. The activity aimed to create sensory dioramas resulting from a research on the HSM Beagle expedition, joined by Charles Darwin between 1831 and 1836. Diorama is a type of model that presents in an artistic way a real situation, that is to say, it is a tridimensional representation of a scene. The diorama was conceived as a sensory object so as to make it accessible to the general public as well as to people with disabilities, specifically, visually impaired people. This work involved three subjects: Arts, Biology and Portuguese but it was also supported by History and the working group of adapted materials of the institution. Twenty-two dioramas related to twenty-two locations visited by Charles Darwin with the Beagle Expedition were made. The results indicate that the interdisciplinary project promotes greater involvement of students in research and inclusion practices, as well as appropriation of knowledge in a critical and articulated way to the social demands of the



present time.

Keywords: Inclusive education. Adapted materials. Tactile exhibition. Accessibility. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem havido no Brasil maiores esforços no sentido de promover a inclusão social de pessoas com deficiência (PcD). Um exemplo disso é a recente aprovação do Estatuto da pessoa com deficiência (Lei 13.146/2015), segundo o qual, é direito da PcD, por exemplo, o acesso e a permanência no sistema educacional, e é dever das instituições a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Convergentemente, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) tem assumido como sua missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, PDI 2015-2019). Tal objetivo inclui também a promoção do acesso de PcD à instituição, uma vez que essas também são parte constitutiva do corpo social e, portanto, devem ser contempladas pelas políticas públicas de formação educacional de cidadãos e cidadãs.

Nesse cenário, felizmente o IFSC tem recebido esse público e tem trabalhado para que ele se envolva de fato nas dinâmicas educacionais da instituição. Tal processo passa pela necessidade não somente de superação de barreiras (arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas etc.), conforme dispõe a legislação, mas também pela mobilização, em prol de práticas educacionais inclusivas, do corpo docente, da gestão, dos demais trabalhadores da instituição e, inclusive, dos próprios discentes de modo geral, que têm recebido PcD como suas colegas de classe.

É justamente desse cenário que emerge a proposta apresentada neste artigo. Em outras palavras, trata-se da apresentação e discussão de um projeto interdisciplinar, intitulado “Uma viagem com a Expedição Beagle”, realizado com alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados em química e informática, do IFSC-Gaspar. O objetivo principal da atividade foi a construção de dioramas



acessíveis a pessoas cegas.

O artigo, então, congrega discussões acerca da prática de projetos interdisciplinares como ferramenta para resolução questões sociais relevantes global e localmente, por um lado, e práticas educacionais acessíveis a PcD, especificamente a pessoas cegas, por outro lado. Atravessam a abordagem, ainda, aspectos relacionados à necessidade de articular conteúdos curriculares às práticas situadas de vivências reais e à apropriação e aplicação de conhecimentos no âmbito dessas vivências.

Para tratar de tais questões, a partir daqui o artigo i) discute a necessidade de práticas educacionais inclusivas; ii) apresenta a pertinência do trabalho via projetos interdisciplinares como forma de fomentar esse tipo de prática; iii) descreve o projeto “Uma viagem com a Expedição Beagle” e iv) discute essa atividade em relação às práticas de inclusão e de (re)construção de conhecimentos nas disciplinas de Artes, Biologia e Língua Portuguesa.

2 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E INCLUSÃO

Na história das instituições escolares, a dicotomia entre normalidade e anormalidade fundamentou inúmeras práticas excludentes. Mesmo com o processo de democratização no Brasil, na década de 50, tal perspectiva continuou fundamentando a criação de escolas ditas especiais e a segregação daqueles que eram vistos como “anormais” (MEC, 2008). Em verdade, a escola exclui historicamente diversos grupos sociais (pobres, negros, mulheres, LGBTI etc.), sendo o grupo de PcD um dos que há muito tempo tem reivindicado e só recentemente tem encontrado apoio institucional, via políticas públicas, para mudar esse quadro.

Assim, a partir de uma perspectiva dos direitos humanos e do conceito de cidadania a todos e todas, a despeito das singularidades que constituem os sujeitos; práticas excludentes têm sido revistas – seja por meio da instauração de políticas públicas via legislação seja por meio de práticas instituintes no cotidiano escolar. Esse processo passa pela compreensão de quem sejam as PcD e de quais são as



implicações, sobre esse grupo e sobre toda a sociedade, da instauração de escolas regulares inclusivas, “escolas da diferença”, isto é, escolas cuja pedagogia

tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI, 2010, p. 04)

Diferentemente das históricas políticas excludentes, existentes desde a época imperial, por exemplo, tem-se entendido, então, que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias (ROPOLI, 2010). Veja-se que essa é a orientação inferida a partir de convenções internacionais como as de Salamanca (1994) e Guatemala (1999), por exemplo. Assim, entende-se que estudantes com deficiência devem ter acesso a esse tipo de instituição, uma vez que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (MEC, 2006, p.330).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, compreende que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Assim, considera-se toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais uma discriminação com base na deficiência. Tal posicionamento repercute nas instituições escolares na medida em que se reinterpreta a noção de educação especial, não mais significando apenas a criação de escolas “especiais”, mas a eliminação de barreiras que impedem as PcD de acessar a escolarização regular (MEC, 2006).

Esse movimento implica contribuição para o desenvolvimento não apenas das PcD que ingressam na escola regular, mas também da própria escola, seu corpo docente, discente, gestão e demais trabalhadores. A inclusão, nesse sentido, contribui para a formação de todos os sujeitos do processo educacional e, por extensão, da sociedade. Nas palavras de Mantoan (2003, p 23, 30),



A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. [...] Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

Apesar do avanço que essas orientações legais representam; na prática, a efetivação da inclusão depende de reformulação de práticas educativas que transcendem a formalidade do texto legal, e a mobilização da comunidade escolar é central para essa efetivação. Nesse sentido, a pedagogia de projetos envolvendo todos/as os/as discentes, embora não seja a única ferramenta produtora, se apresenta como aquela que propicia maior interação em atividades comunitárias, de trocas e (re)construção de conhecimentos entre alunos e alunas, independente de suas singularidades.

Além disso, a emergência da temática da inclusão é um aspecto positivo para a mobilização da comunidade escolar em volta de questões sociais e, por consequência, de um contexto que permite o agenciamento e, no caso pedagógico, como apontado acima, a apropriação e (re)construção de conhecimentos em prol da resolução dessas questões. É sobre o instrumento do projeto interdisciplinar, então, que trataremos na seção seguinte.

3 A PROPOSTA DE PROJETOS E A INTERDISCIPLINARIDADE

No processo de ensino e aprendizagem, o diálogo entre as bases tecnológicas exigidas pelo currículo escolar e a realidade, sobretudo as questões pertencentes à sociedade atual; é imprescindível. Nesse sentido, os temas transversais, advindos, muitas vezes, do próprio contexto dos estudantes, têm sido discutidos dentro de sala de aula a fim de tornar inteligíveis questões presentes nesse âmbito, de forma a proporcionar o exercício de cidadania e o pensamento crítico e reflexivo. A inclusão é uma dessas importantes questões sociais, sobretudo porque, no caso do contexto do IFSC-Gaspar, tem se apresentando como um



aspecto constitutivo das práticas educativas locais.

O trabalho acerca dessa questão pode se dar por meio das diversas atividades escolares, tanto dentro de cada uma das disciplinas quanto por meio de projetos interdisciplinares, sendo que no âmbito desses últimos, a maior interação e construção colaborativa do conhecimento tem se mostrado significativa.

Esse aspecto se relaciona com o fato de que a compartimentalização do saber, típica da organização do conhecimento em disciplinas, já não tem conseguido dar respostas suficientes aos problemas globais da sociedade. Por tal motivo, na educação, tem-se procurado aproximar os campos de saber, de modo a tratar de tais problemas de forma colaborativa, por meio de projetos que transcendem os limites disciplinares e possibilitam respostas mais orgânicas às demandas sociais.

A proposta de uma aprendizagem baseada em projetos (ABP) permite, então, de forma dialogada, que docentes, discentes e, muitas vezes, a comunidade escolar e extraescolar, pensem e discutam sobre esses problemas de modo significativo, encontrando soluções eficazes. Assim, a ABP tornou-se instrumento importante na atual educação, visto que

[...] é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções. (BENDER, 2014, p.09)

Ao pensar em problemas existentes na sociedade, o projeto aparece como uma forma de propor etapas de pesquisa, de ação e de solução de um problema a partir de um tema central. O tema central deve permear o planejamento na busca de caminhos e soluções do problema de forma a responder os objetivos iniciais e o sentido atribuído ao projeto. A ABP prevê, portanto, a construção colaborativa de conhecimentos por meio da investigação (BENDER, 2014).

Ao trabalhar em conjunto com as bases tecnológicas exigidas em cada disciplina escolar, tal instrumento propõe apresentar um plano de ações para o cumprimento de etapas com o intuito de atingir o objetivo principal, que é solucionar um problema. Desta forma, os estudantes, ao planejarem o roteiro e à medida que



forem cumprindo as etapas previstas, percebem-se como protagonistas desse desenvolvimento.

A ABP prevê enquanto critérios:

1. Um currículo elaborado em torno de problema com ênfase em habilidade cognitivas e conhecimento;
 2. Um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, que utilize pequenos grupos, e uma aprendizagem ativa em que os professores atuem como facilitadores;
 3. Resultados dos alunos focados no desenvolvimento de habilidades, motivação e amor pela aprendizagem permanente.
- (BENDER, 2014, p. 25)

Apesar de o currículo escolar apresentar-se ainda de modo compartimentalizado, ou seja, com os saberes agrupados por conhecimentos específicos, os temas transversais possibilitam a criação de projetos interdisciplinares que, a partir da colaboração de cada disciplina, podem contribuir para a compreensão e solução de diversos tipos de problemas e daquele que é central ao próprio projeto. Assim, permite-se que as singularidades de cada disciplina possam ser trabalhadas, dialogadas e verificadas. O estudante, em sua relação cooperativa com o grupo, pode aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos presentes nas unidades curriculares diante da resolução de problemas e reconhecer esses conteúdos tanto nas etapas do projeto quanto no alcance do objetivo final.

Além disso, a ABP sugere a autonomia dos estudantes sobre o desenvolvimento das etapas e a definição dos caminhos a serem tomados. Nesse contexto, o professor, enquanto orientador do tema e mediador desse desenvolvimento, coopera no cumprimento das etapas e na viabilidade de realização das atividades.

Ao propor esse tipo de aprendizagem, acredita-se que o envolvimento de duas ou mais disciplinas contribuem para reconhecimento da importância das disciplinas frente aos problemas encontrados na sociedade e o sentido de seus conteúdos para os estudantes, que percebem sua aplicação na resolução de problemas e a ampliação de conhecimentos.

Cabe ressaltar, no entanto, que a interdisciplinaridade não significa o



rompimento da disciplinaridade, visto que a própria unidade disciplinar possui singularidades importantes e a compreensão de suas fronteiras é necessária para uma proposta interdisciplinar (GALLO, 2000). Em outras palavras, o que se enfatiza em projetos desse tipo é o “livre trânsito”, o diálogo produtivo entre os diferentes campos do saber, “rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos.” (GALLO, 2000, p. 05).

Hodiernamente, a acessibilidade tem se constituído uma preocupação social relevante. Uma questão com a qual as instituições precisam lidar no sentido de garantir acesso e permanência a toda cidadã e a todo cidadão, independente de suas singularidades. Assim, a escola, enquanto instituição educacional deve se debruçar sobre a questão, contribuindo para soluções eficazes. A questão aqui, então, conforme apontamos na seção anterior, é refletir sobre como a escola regular pode ser inclusiva, que tipos de conhecimentos e ações devem ser mobilizados, construídos para agir sobre essa questão social relevante. Um dentre os possíveis caminhos é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a exemplo do que apresentamos a seguir.

4 PLANEJANDO E EXECUTANDO O PROJETO INTERDISCIPLINAR

Em termos práticos, todo o desenvolvimento do projeto se deu por meio das seguintes etapas: i) problematização de questões sociais relevantes ao contexto escolar e às turmas; ii) planejamento das etapas do projeto; iii) execução do projeto; iv) reflexão sobre as produções.

ETAPA 01

A primeira etapa se constituiu da emergência mesma da demanda pelo projeto, ou seja, da necessidade de refletir sobre que estratégias contribuiriam para possibilitar o acesso de todos os alunos e alunas, inclusive as pessoas cegas, a conhecimentos em Biologia (nesse caso, às observações da paisagem, da flora e da fauna que constituíram os estudos do naturalista inglês Charles Darwin); em Língua Portuguesa (nesse caso, à produção textual de gêneros com descrição de imagens e cenas) e em Artes (nesse caso, às produções de artes visuais).



A construção do diorama e sua organização em exposição de arte surgiram, então, como forma de fazer mobilizar conhecimentos em prol da resolução tanto da questão de tornar significativos aos alunos e alunas os conteúdos trabalhados quanto torná-los acessíveis a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, incluindo aqui a própria PcD. Afinal, construir um diorama, que é um objeto expositivo tridimensional, demanda o agenciamento focal dos conteúdos disciplinares no sentido de ter que adequá-los às demandas contextuais: uso de escala menor, limitação do espaço de trabalho (salas de aula) e de exposição, manipulação proficiente de formas e texturas variadas e em alto-relevo, atendimento de prazo relativamente curto para a construção, entre outros aspectos.

Na prática, essa reflexão deu-se por meio da observação das dinâmicas nas aulas nas turmas dos primeiros anos por cada uma das docentes, contexto em que os alunos comumente apresentam maiores dificuldades de adaptação à nova modalidade de ensino (Ensino médio integrado ao técnico) e de apropriação dos conhecimentos da fase. Além disso, naquele período, uma das turmas contava com uma aluna cega matriculada e frequentando as aulas das três disciplinas em que o projeto se desenvolveu. Por fim, via-se ali também um contexto propício para a emergência de um trabalho colaborativo que visasse à inclusão da discente, uma vez que os próprios discentes, inclusive a aluna, mostravam-se dispostos a isso. Essas observações topicalizaram discussões entre as docentes e fizeram emergir a proposta do projeto, especialmente integrando as unidades de Artes e Biologia e, posteriormente, de Língua Portuguesa.

ETAPA 02

Tendo problematizado a questão posta acima, as docentes sugeriram a produção dos dioramas nos moldes de um projeto interdisciplinar e organizaram o trabalho de modo que cada uma das disciplinas focalizasse diferentes aspectos do projeto, sempre em articulação com a demanda posta: tornar os conteúdos curriculares significativos e acessíveis a todos e todas. Assim, em Biologia seriam trabalhados os conteúdos atinentes aos estudos de Darwin (evolução, tipos de solo, de plantas e de animais e suas relações com o clima, bem como a própria construção do conhecimento científico); em Artes, seriam trabalhados os aspectos



de criação do objeto expositivo e de materiais de exposição de arte (elementos da linguagem visual, composição e proporção, matéria-prima, estética, planejamento, organização e montagem da exposição) e em Português, as diferentes formas de linguagem e os aspectos dos gêneros discursivos (linguagem verbal e não verbal, descrição/audiodescrição, processos de adjetivação, focalização etc.).

Nessa etapa, também foi planejado um cronograma de atividades, elencando quantas, quais e quando seriam as aulas destinadas ao desenvolvimento do projeto, dentro da carga horária das disciplinas e também fora dela. Por fim, fez parte do planejamento uma ficha de avaliação das produções, a ser preenchida pelos próprios alunos e alunas, de modo a trabalhar a autocrítica; e também pelas docentes, uma vez que essas agem, conforme propõe uma visada vigotskiana, como facilitadoras mais experientes do processo.

Esse planejamento foi sendo realizado em conjunto com os discentes, havendo sempre a negociação do tempo para realizar as atividades, dos modos de organização dos grupos de trabalho, das funções dos membros de cada grupo, dos critérios de avaliação etc.

ETAPA 03

A realização propriamente do projeto interdisciplinar se deu por meio da execução do que fora planejado pelos grupos de trabalho em cada uma das turmas. Essa etapa ocorreu tanto durante a carga horária das disciplinas quanto em períodos extraclasse, sobretudo no que tange aos encontros entre os discentes e o Grupo de Trabalho de Materiais Adaptados. A realização completa do projeto durou aproximadamente 10 semanas (entre setembro e novembro de 2018), incluindo o planejamento.

A atividade foi realizada com as turmas da primeira fase dos cursos técnicos integrados em informática e em química. As turmas foram divididas em vinte e duas equipes, sendo onze equipes em cada um dos cursos. Por meio de sorteio, cada uma delas se responsabilizou pelo trabalho sobre uma localidade da viagem do Beagle. Apesar de Darwin (2014) ter visitado um número considerável de lugares durante a expedição, para este trabalho foram selecionados apenas vinte e dois



lugares em função do espaço, do tempo e da infraestrutura disponíveis para o projeto.

Assim, os discentes leram o relato de Charles Darwin, pesquisaram sobre os componentes bióticos e abióticos e o contexto sócio-histórico da localidade sorteada. Com o apoio do professor de história, os estudantes tiveram uma aula específica sobre o século XIX na Europa, a fim de compreender como se organizava a sociedade europeia naquele momento, suas tecnologias, preconceitos, desejos etc. Posteriormente, esboçaram o diorama e listaram os materiais necessários para a criação. Os grupos elaboraram, então, um croqui, conforme a pesquisa e a descrição dos materiais necessários à elaboração do produto final. Para a listagem dos materiais, as equipes verificaram sua viabilidade e acessibilidade, visto que o público-alvo do projeto incluía pessoas com deficiência visual. Para isso, testaram as formas e as texturas e tiveram o auxílio dos professores e do público-alvo, especialmente da aluna Geovanice, que é cega e integrou uma das turmas realizadoras do trabalho.

Cada diorama media 40 cm x 30 cm e 20 cm (larg. x alt. x prof.) e teve que apresentar, por meio dos materiais, características da localidade que representava, de forma que o espectador pudesse tocar no objeto e perceber em relevo aspectos geológicos/biológicos que o constituíam (Figura 01). Os materiais utilizados foram: argila, arame, esponja, papel, tesoura, cola, serragem, pigmento, tinta, pincel, bonecos, entre outros.

Figura 01 - Quatro dioramas realizados pelos alunos.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).



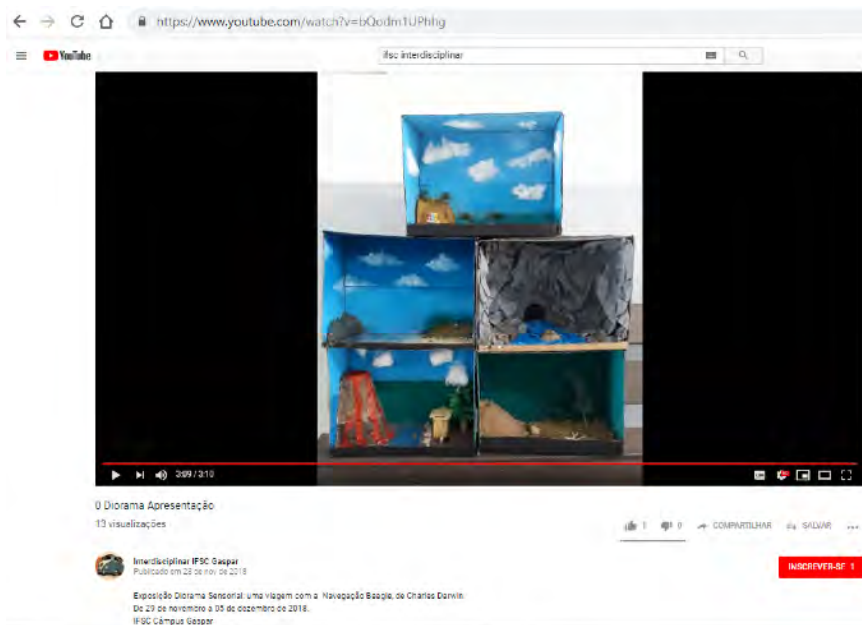
Durante as etapas de planejamento e construção dos dioramas, as equipes tiveram algumas dificuldades, como i) construir objetos que respeitassem, em termos de tamanho, à proporção em relação à situação real e ii) encontrar modelos de animais compatíveis com o relato. Desta forma, os grupos ajustaram os materiais disponíveis, adaptando-os às necessidades do diorama e também os substituíram por materiais semelhantes.

Durante o processo de finalização do objeto, as equipes iniciaram a elaboração de um roteiro para apresentação da construção, o que subsidiou a produção posterior da audiodescrição. Cada trabalho teve como título: *Uma viagem com a Expedição Beagle*, e como subtítulo: *Nome da localidade visitada pelo Beagle*. A apresentação teve como roteiro: i) introdução sobre a localidade estudada; ii) resumo do relato de Darwin; iii) descrição do diorama de forma detalhada e iv) finalização. A descrição detalhada do diorama foi uma das dificuldades das equipes, visto que as descrições precisavam de vários ajustes para contemplar todos do público-alvo, tais como: localização dos objetos no espaço do diorama, especificação dos materiais, formas, relação com o relato de Darwin, entre outras.

A partir do roteiro, as equipes elaboraram as audiodescrições, que foram disponibilizadas na plataforma do Youtube, no canal “Interdisciplinar IFSC Gaspar” (Figura 02) e apresentadas na exposição como QR- Code (Figura 03).



Figura 2 - Canal “Interdisciplinar IFSC Gaspar”, no Youtube.



Fonte: Elaborado

pelas autoras (2018).

As audiodescrições foram captadas por gravadores de áudio no celular, editadas no programa Movie Maker para que se pudesse acrescentar a sonoplastia e, posteriormente, postadas na plataforma do Youtube, para criação do QR-Code. A criação do QR-Code demandou a utilização do programa online de criação de QR-Code gratuito (<https://br.qr-code-generator.com/>). Após descarregar a imagem criada, o QR-Code foi impresso e aplicado na parte inferior da legenda em braille apresentada em cada um dos dioramas que compõem a exposição (Figura 03).

Figura 03 - QR-Code da Apresentação da Exposição.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).



Além do roteiro e das audiodescrições, os grupos produziram uma legenda simples em braille (Figura 04). As legendas foram elaboradas em braille com indicação do título e subtítulo do diorama, nomes dos discentes produtores e indicação de sua turma. Para isso, com o apoio do Grupo de Trabalho de Materiais Adaptados (GTMA), cada equipe agendou um horário com as bolsistas do GTMA. Dessa forma, também se envolveram em uma atividade de pesquisa, ampliando o conhecimento sobre o alfabeto braille e o processo de sua elaboração, com o auxílio do GTMA.

Figura 04 - Exposição Diorama Sensorial - legenda QR e em Braille.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Com o diorama, a legenda e a audiodescrição prontos, no dia 28 de novembro de 2018, as equipes montaram a exposição do diorama sensorial, conforme a ordem de navegação da expedição do Beagle. A exposição foi realizada no hall de entrada do IFSC Câmpus Gaspar, que permaneceu aberta à visitação até o dia 05 de dezembro de 2018. No último dia, a exposição recebeu a visita da ACBB – Sociedade Cultural Amigos do Centro Braille de Blumenau (Figura 05). Os participantes da ACBB interagiram com os dioramas, tocando e sentindo. Além disso, averiguaram as audiodescrições e as legendas em braille que acompanhavam



os trabalhos. Dessa forma, puderam dar um parecer sobre a exposição.

Figura 05 - Exposição Diorama Sensorial - visita de integrantes da ACBB.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

O parecer da ACBB foi positivo, de forma a indicarem que a exposição fosse itinerante, propondo levá-la a outros espaços. Também apontaram como pontos positivos a disponibilidade do QR-Code para acessar as audiodescrições e as legendas em braille, ou seja, a preocupação com a acessibilidade e a inclusão. Alguns detalhes foram apontados com o intuito de melhorias: a atenção à ortografia em braille, que não foi revisada em alguns trabalhos. Além da ACBB, algumas turmas do campus puderam interagir com a exposição por meio de vendas nos olhos e, assim, experienciar parte da proposta do projeto, principalmente no se que se refere à prática da empatia, já que tentaram se relacionar com os objetos criados a partir da perspectiva das PcD.

ETAPA 04

As reflexões acerca dos trabalhos realizados foram feitas por meio de discussões durante as aulas posteriores ao término do projeto e também por meio das próprias avaliações que os alunos fizeram da atividade. Nesse caso, foram distribuídas listas de questões acerca do trabalho, com as seguintes perguntas:

1. Já conheciam a história da Navegação Beagle, de Charles Darwin, antes deste



trabalho?

2. A partir deste trabalho, o que se entende por diorama?
3. Na opinião do grupo, por quê foi importante estudar e realizar o diorama?
4. Quais são os aspectos artísticos identificados no diorama?
5. Quais foram as dificuldades encontradas durante a realização do diorama?
6. Quais foram os ajustes realizados?
7. Quais foram os pontos positivos com o trabalho do diorama?
8. Como foi propor um trabalho para um público específico? Justifique sua resposta.
9. Como foi trabalhar em equipe? Relate sobre o que cada um fez pelo trabalho.
10. O que o grupo pensa a respeito das avaliações interdisciplinares?
11. Que nota o grupo atribui ao diorama realizado? Justifique a nota.

5 IMPLICAÇÕES DO PROJETO PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM E PARA A INCLUSÃO

5.1 (RE)CRIANDO CONHECIMENTOS EM ARTE

A presença da arte no planejamento, no processo criativo e no resultado final do projeto interdisciplinar deu-se a partir da reflexão sobre a acessibilidade dos objetos artísticos em espaços expositivos. Essa reflexão permitiu pensar no objeto criativo como mediador dos conhecimentos das áreas envolvidas e a importância da presença da arte no desenvolvimento do projeto, na elaboração do objeto tátil, visual e sonoro.

Os conhecimentos artísticos foram trabalhos desde o planejamento, o desenvolvimento do diorama e a sua apresentação. Durante o planejamento, foram apresentados exemplos de inclusão em museus, como audiodescrições e objetos em alto-relevo e tridimensionais. Dessa forma, a atividade de elaboração do croqui possibilitou pensar e repensar o diorama e os possíveis materiais a serem utilizados, possibilitando a experiência de (re)construir conhecimentos no processo de criação.

Para a elaboração do croqui, foram realizadas pesquisas de imagens dos lugares, em livros e internet, a fim de se obter de referências da paisagem. Além disso, a própria descrição do relato de Darwin possibilitou construir visualmente o



diorama. Alguns elementos da linguagem visual, como forma e textura, foram trabalhados durante o processo de criação com o foco no público com deficiência visual. O diorama, enquanto uma representação tridimensional de uma situação, foi desenvolvida conforme o relato de Darwin.

Durante o processo de desenvolvimento do diorama, por diversos momentos, as equipes averiguaram a distribuição dos materiais, suas formas e texturas para contemplá-lo enquanto objeto tátil. Durante o processo, alguns materiais foram substituídos, acrescentados ou adaptados para contemplar com maior aproximação o relato de viagem. Com o diorama realizado, a leitura dramática foi trabalhada com foco na audiodescrição, para o que utilizou-se a tecnologia, como gravação, edição e publicação. As audiodescrições foram importantes no complemento da compreensão dos objetos expostos e trouxeram informações e curiosidades dos lugares trabalhados, contextualizando o objeto artístico. A clareza no detalhamento e inclusão de sons pertencentes à paisagem (pássaros, ondas), enriqueceram esteticamente a audiodescrição.

Por fim, foi trabalhado sobre o espaço expositivo, a importância da curadoria e da montagem de exposição; as possibilidades de montagem; o cuidado com a distribuição dos objetos. Tudo isso permitiu montar em conjunto e em conformidade a ordem da viagem e a colocação dos materiais necessários, como a legenda em braille com QR-Code. Desta forma, observou-se que os conhecimentos artísticos trabalhados no projeto foram relevantes para a compreensão do processo criativo, da exposição e da inclusão em espaços expositivos.

5.2 DANDO NOVOS SENTIDOS À BIOLOGIA

O ensino de Biologia em sala de aula muitas vezes privilegia apenas o uso da visão: explicações de esquemas desenhados no quadro ou projetados, observações de figuras em livros didáticos, demonstrações de experimentos, estudo de lâminas ao microscópio etc. Tal fato, embora seja bastante adequado à natureza do próprio objeto de conhecimento, pode ser limitador quando essa adequação não se estende ao público que participa do processo de (re)construção deste saber. Esse é o caso, por exemplo, de alunos com cegueira. Nesse contexto, uma prática educativa comprometida deve questionar-se sobre como propor atividades que permitam o



engajamento desses estudantes, cujos principais sentidos empregados no ambiente escolar são a audição e o tato. Além disso, é importante refletir ainda sobre como possibilitar a alunos e alunas videntes a experiência da Biologia através dos (e de) outros sentidos, uma vez que isso pode também tornar o processo de aprendizagem mais significativo a todos e todas.

Em relação aos estudantes com cegueira em sala, mas também aos visitantes recebidos na exposição, o projeto do diorama se constitui numa ferramenta tanto para divulgação dos conhecimentos científicos quanto para reflexão sobre o modo como esses conhecimentos são construídos. Veja-se que as respostas do questionário apontam que 15 das 22 equipes não conheciam ou nunca tinham ouvido falar da viagem do Beagle até o momento do projeto. Embora entre essas equipes, alguns discentes já tivessem ouvido o nome de Charles Darwin, isso ocorreu apenas de modo superficial, como um nome conhecido mundialmente por algum motivo desconhecido dos alunos e alunas.

Constantemente, a Biologia é criticada como uma disciplina que traz uma série de nomes a serem memorizados (KRASILCHIK, 2016). Algo similar parece ocorrer quando os professores tentam acrescentar ao tratamento de conteúdos elementos da história da Biologia. O nome é memorizado, mas não há nenhum conhecimento sobre o que de fato fizera aquela personalidade; sobre qual teria sido sua contribuição para a ciência; sobre como chegou às ideias que se tornaram conhecidas e revolucionam campos de conhecimento.

No projeto do diorama, a escolha pelo naturalista inglês se deu justamente por este ser lembrado pela teoria da evolução, apesar de sua contribuição original ter sido, na verdade, a seleção natural. Pouco ainda é discutido com os alunos em sala de aula sobre como essa viagem, que durou quase cinco anos, influenciou na escrita do livro **A Origem das Espécies** (MELLO, 2008). Tal fato aponta para a necessidade de provocar a reflexão entre os alunos e alunas a respeito do modo de construção dos conhecimentos científicos, que não são elaborados de forma instantânea como muitas manchetes sobre “descobertas” nos fazem crer (RIBEIRO; BOOS, 2014). Ao contrário, esse conhecimento se constrói ao longo do tempo, por meio de observação cuidadosa, de muitas leituras, de coletas de dados etc.; e pode



ser influenciado, ainda, pelos ideais vigentes em cada época e em cada sociedade.

Além de tudo isso, o fato de a proposta se tratar de um diorama tátil faz com que a natureza da divulgação do conhecimento seja mais ampla. Veja-se que em museus de ciências naturais, os dioramas geralmente representam um bioma com sua fauna e flora em tamanho próximo ao natural. Os dioramas museais permitem a observação da “cena” através de uma vitrine, poucas vezes contando com outros estímulos como sons, cheiros e diferenças de temperatura do ambiente de exposição¹.

Assim, pessoas cegas acabam excluídas de usufruir de exposições geralmente por falta de acessibilidade (legendas em braille, audiodescrição, recursos táteis), o que as deixa à margem do conhecimento produzido pela ciência (e também por outros campos, já que essa prerrogativa se estende a muitas exposições artísticas, por exemplo). A possibilidade de tocar um objeto elaborado a partir da pesquisa de um texto clássico da história da Biologia, escrito por uma figura relevante para a ciência mundial como Charles Darwin, e ouvir a narração dessa expedição, com recursos sonoros que levam em consideração a descrição do espaço e do contexto histórico; é uma oportunidade de letramento científico principalmente às pessoas cegas, além de um convite a embarcar numa viagem utilizando os seus sentidos e a sua imaginação.

Para os alunos sem restrições visuais, em resumo, o diorama configura-se como uma atividade que ressignifica conteúdos de Biologia, geralmente observados em duas dimensões (a partir de fotos e textos), transpondo-os para a tridimensionalidade, utilizando o tato e a audição. Além disso, o projeto faz com que os estudantes precisem trabalhar em grupo, dividir responsabilidades, pensar nas formas mais apropriadas de fazer o sentido acerca do texto redigido por Darwin ser apreendido pelas pessoas com cegueira. Algumas equipes precisam ainda lidar com sentimentos como antipatia/simpatia pela localidade descrita e pelo modo como

¹ Veja-se que uma das autoras, por exemplo, visitou o Museu Americano de História Natural em 2011 e observou que os dioramas não possuíam legendas em braille, nem recursos táteis ou audiodescrição. Entretanto, na página oficial da instituição (www.amnh.org), é indicada a possibilidade de agendamento de visitas especiais para o público cego, em que seriam fornecidas explicações orais mais detalhadas pelos guias e a chance de tocar alguns objetos. Esse tipo de visita precisa ser programada com pelo menos duas semanas de antecedência, restringindo o acesso espontâneo do público cego.



foram descritas. Veja-se que alguns grupos, inclusive, não concordaram com os comentários tecidos pelo próprio jovem (e vitoriano) Darwin.

Por fim, em pelo menos metade das equipes, como constatado na autoavaliação, houve a percepção de que o projeto do diorama foi importante, nas palavras dos alunos, para “se colocar no lugar dos cegos”. Sabemos que uma empatia total é muito difícil de ser alcançada, mas provocar esse deslocamento do seu lugar de privilégio, de pessoa vidente em uma sociedade normovisual e gerar reconhecimento dessa condição diferente (e válida) dos cegos de estar no mundo, torna esse projeto mais significativo para alunos e professores.

5.3 VERTICALIZANDO A REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Aspectos do trabalho sobre Língua Portuguesa estiveram presentes na produção dos dioramas. De maneira geral, isso ocorreu na abordagem dos diferentes tipos de linguagem (visual/artística, verbal/referencial) e, principalmente, no trabalho de produção escrita (roteiro) como base para produção de texto oral (audiodescrição). Nesse contexto, foram trabalhadas tanto as dimensões contextuais quanto textuais que integram esses gêneros discursivos produzidos.

No que tange à dimensão contextual, a participação de interlocutores externos à comunidade do campus, e especialmente o fato de esse público incluir pessoas com deficiência visual, fez com que os discentes se engajassem na atividade, de modo que ampliaram seu repertório social, discursivo e cultural. Isso se deu não apenas porque produziram gêneros pouco familiares, mas também porque a situação sociodiscursiva pressupunha o domínio de estratégias linguísticas que atendessem de modo proficiente a interlocutores específicos, algo também novo para a maioria dos alunos e alunas envolvido/as na atividade.

Considerando isso, as ações sobre a linguagem, nesse caso, se fizeram presentes por meio de atividades epilinguísticas (GERALDI, 1990), principalmente. Assim, os alunos demonstraram maior preocupação – o que repercutiu na produção final – com os interlocutores reais de suas produções, afinal tinham o que dizer, para que dizer, a quem dizer e trabalharam sobre as estratégias de fazê-lo. Nesse último



caso, desenvolveram competências relacionadas à adequação da tipologia textual (descrição) à situação de uso (exposição de arte que inclui o público com deficiência visual). Também houve maior cuidado com o uso das adjetivações e as diferenças entre formas mais ou menos objetivas de descrição, cuidando assim dos aspectos estilísticos dos enunciados construídos.

Por fim, especificamente no que tange ao gênero oral, houve o trabalho de reflexão linguística sobre questões prosódicas, por exemplo. As atividades de reescrita e regravação foram os momentos mais significativos para que houvesse a reflexão epilinguística e o fato de a atividade envolver grupos de trabalho fez com que houvesse trocas mais significativas de conhecimento, uma vez que, conforme propõe Geraldini (1990), havia, de fato, leitores reais às produções, o que foi possibilitado pela escolha de trabalhar via projeto interdisciplinar, que pode ser entendido aqui como sendo o que Kleiman (2007) chama de projeto de letramento.

6 CONCLUSÕES

O projeto dos dioramas sensoriais, além de ser uma ferramenta, cujo produto contribui para mediação entre o público e a obra de arte, os objetos táteis, sonoros e visuais, possibilita a aproximação de públicos diversos e a compreensão da importância da prática interdisciplinar nos processos educativos.

A elaboração dos dioramas sensoriais, para além do objeto visual, foi realizada para ser sentida pelo público, por meio de sensações e percepções, e permitiu trazer para o campo tridimensional o relato e o registro teórico da expedição Beagle e elementos artísticos em sua apresentação.

O projeto procurou valorizar as unidades curriculares envolvidas por meio da pesquisa e de práticas interdisciplinares e a aproximação do público aos conhecimentos de cada unidade curricular e à viagem de Charles Darwin e linguagens artísticas. O projeto buscou, ainda, mostrar aos alunos envolvidos a importância de pesquisar, analisar e elaborar o trabalho de forma que contemplasse a proposta e o público com sucesso, além da relevância da aprendizagem baseada em projeto interdisciplinar na obtenção do conhecimento de cada área. Apesar de o diorama estar relacionado às exposições de história natural e ciências, esperamos



que este projeto interdisciplinar possibilite um desdobramento de futuros projetos que venham a trabalhar com a inclusão e demais áreas do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Gaspar pelo apoio às práticas interdisciplinares e ao Grupo de Trabalho de Materiais Adaptados do IFSC Câmpus Gaspar, nas pessoas de Everton Anselmini, Maria Fernanda Ziermmerrmann e Ana Julia Volpi. Agradecemos também o apoio do professor de História, Mateus Melo, da aluna Geovanice Policeno e da Associação Cultural Amigos do Braille de Blumenau pela visita e apreciação dos trabalhos.

REFERÊNCIAS

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. 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).

DARWIN, Charles. **Viagem de um naturalista ao redor do mundo**. Tradutor Pedro Gonzaga. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm>. Acesso em 17 mar. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf> Acesso em 26 jun 2019.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003

MELLO, Aline de Castilhos. **Evolução biológica**: concepções de alunos e reflexões didáticas. Porto Alegre, RS, 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e



marcos legais. Brasília, 2006, 343p.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008, 19p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 01 abr 2019.

SANTOS, Tiago Ribeiro; BOOS, Alessandra. As condições do dizível: um exame sociológico das estratégias do campo jornalístico sobre a paleontologia. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs). **Coleção Mídias Contemporâneas: possibilidades e desafios vol.I**. Ponta Grossa: UEPG, 2014, p.46-60.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Recebido em 15/04/2019
Aprovado em 26/06/2019



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PROPOSTA PELA UFABC

THE IMPORTANCE OF ART IN THE INTERDISCIPLINARY FORMATION PROPOSED BY UFABC

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020408>

Marcelo Alecsander Chagas Leite
Universidade Federal do ABC
marcelo.alecsander@ufabc.edu.br

Mirian Pacheco Silva Albrecht
Universidade Federal do ABC
mirian.pacheco@ufabc.edu.br

RESUMO

A Universidade Federal do ABC foi criada em 2005 com uma proposta diferenciada. O acesso ocorre por meio dos Bacharelados Interdisciplinares, nos quais o aluno recebe uma formação geral antes de ingressar em um dos cursos de formação específica. Neste estudo, buscamos conhecer os documentos oficiais da UFABC para verificar se e como a Arte está inserida na proposta interdisciplinar da Universidade. Usamos a abordagem qualitativa e o procedimento pesquisa documental. Para a análise das ementas das disciplinas, foi considerado o conceito da Abordagem Triangular. Como resultado, encontramos referências à formação integral, na qual a Arte está inserida, porém, verificamos que entre as 1.183 disciplinas ofertadas para os anos de 2017/2018 apenas uma atendeu a todos os critérios definidos na pesquisa em relação à promoção de uma experiência relevante com a Arte.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Arte-educação

ABSTRACT

The Federal University of ABC was created in 2005 with a differentiated proposal. The access is through the Interdisciplinary Bachelorettes in which the student receives a general formation before entering one of courses for specific formation. In this study we seek to analyze the official documents of UFABC in order to verify if and how Art is inserted in the interdisciplinary proposal of the University. For that purpose, we used the qualitative approach and the documentary research procedure. In order to analyze the disciplines' syllabi, the concept of the Triangular Approach was considered. We found several references to integral formation in which art is inserted, but we verified that among the 1.183 disciplines offered for the years 2017/2018 only one met all the criteria defined in the research in relation to the promotion of a relevant experience with Art.

Keywords: Education. Teaching. Art Education.

1 INTRODUÇÃO

A arte é uma atividade humana na qual as emoções e as intuições do homem podem se desenvolver de modo privilegiado. Usamos a razão para a elaboração do objeto artístico ou para podermos aproveitar prazerosamente a obra. A fruição não acontece espontaneamente; alguns objetos artísticos apresentam uma



complexidade que exige um esforço para compreendermos padrões que não possuem um significado intrínseco. O reconhecimento do valor sobre o objeto artístico será atribuído mediante nossa relação com a cultura; esses valores estéticos são temporais, os significados podem mudar dependendo da época e do contexto cultural. (COLI, 1995).

O ensino da Arte está subordinado a um discurso de poder e, quando a escola abandona a tarefa de transmitir a cultura, ela legitima as desigualdades sociais porque, sejam percebidos ou não, os privilégios que influenciam as carreiras escolares e a vida cultural dos alunos são cumulativos. À medida que a prática cultural é negligenciada sua privação deixa de ser percebida, a ausência da cultura deixa de ser um problema e a arte torna-se um produto desnecessário. (BOURDIEU; DARBEL, 2007).

Com o objetivo de inserir a Arte na Educação, Barbosa (1985) idealizou uma proposta com base em três dimensões do fazer artístico que proporcionasse ao aluno desenvolver experiências relevantes com a Arte. Essa proposta ficou conhecida como Abordagem Triangular. Considerando a importância da arte na formação das pessoas, neste estudo o nosso objetivo é analisar o modelo de ensino da UFABC para compreender a função atribuída à Arte nos seus documentos oficiais e identificar as disciplinas que promovem a formação cultural dos alunos, de acordo com a proposta de Arte/educação idealizada por Barbosa (1985).

A nossa opção por estudar a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC, que foi criada por meio da Lei nº 11.145, de 26/07/2005 (BRASIL, 2005), deu-se em razão da proposta do seu projeto pedagógico diferenciado, que instituiu o regime de ciclos, no qual o único acesso à graduação é através dos Bacharelados Interdisciplinares - BI. O primeiro ciclo, chamado de Bacharelado Interdisciplinar, dá ao aluno uma formação geral e o segundo ciclo uma formação específica.

Os referenciais orientadores para os BI foram criados atendendo a uma necessidade de oferecer aos alunos uma formação integral por meio de um currículo flexível, a partir do qual o conhecimento poderia ser adquirido dentro de contextos e formações diferenciados e cuja base é a inovação e o avanço do conhecimento nos campos científico, tecnológico, artístico, social e cultural. (BRASIL, 2010).



Portanto, sabendo que a UFABC é conhecida pelo modelo de ensino interdisciplinar, consideramos importante apresentar os resultados dessa pesquisa, visto que os documentos oficiais da Universidade apontam a oportunidade de acesso à diversidade cultural e à experiência das diversas linguagens artísticas que favorecem o desenvolvimento de aspectos ligados à subjetividade, criatividade, emoção e afetividade.

2 ARTE/EDUCAÇÃO

A Arte ajuda o aluno a perceber a realidade do meio onde ele está inserido, de maneira que ele possa transformá-la a partir do desenvolvimento de sua capacidade crítica, da imaginação, da subjetividade e da abstração. (BARBOSA, 2005). Para permitir que o aluno tenha uma experiência significativa com a arte, Barbosa (1985) desenvolveu uma proposta que relaciona a Arte e a Educação. Essa proposta tem em sua essência uma relação dialógica entre três dimensões de uma experiência com Arte, construída pelos alunos e mediada pelo professor, que devem ser trabalhadas concomitantemente em uma abordagem crítica e contextualizada.

A base para a formação em Arte/Educação é a Abordagem Triangular. Na Abordagem Triangular, o aluno deve ter a possibilidade de praticar ou produzir Arte com autonomia e liberdade; para poder desenvolver a sensibilidade e apreciar uma obra de arte, ele precisa ter contato com as diferentes linguagens artísticas e deve ter informações que possibilitem situar a obra de Arte no tempo e no espaço e compreender as relações sociais e culturais que levaram a sua criação. Assim, a Abordagem Triangular possibilita a criação de trabalhos artísticos, a apreciação e a contextualização de obras de Arte. (BARBOSA, 1985)

Bourdieu e Darbel (2007) apontam que em uma experiência relevante com a Arte o aluno adquire fundamentos para poder analisar, refletir e debater sobre a obra, utilizando seus conhecimentos prévios e suas experiências anteriores para criar novos significados ao interagir com a Arte. Nesse caso, a escola se configura como um espaço importante para a promoção de manifestações culturais e artísticas e o professor, enquanto profissional responsável pelo ensino, tem um papel significativo em fomentar a inserção da Arte na escola.



Considerando o papel do professor na inserção da Arte na escola, é importante que ele esteja preparado para mediar as relações entre os alunos e as diversas linguagens artísticas. Teixeira (1997) apresenta sua preocupação em relação à formação dos professores para atender às demandas da Educação: além de ter um conhecimento profundo da disciplina e a compreensão do seu significado para a vida humana, ele precisa adquirir uma cultura básica, necessária para compreensão do mundo contemporâneo.

Para Teixeira (1997) não é nítida a finalidade das disciplinas ensinadas na escola, além disso, falta no ensino uma relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, pois não são consideradas as dimensões nem a diversidade do Brasil. Fatores de progresso aparecem sem que as pessoas estejam preparadas para eles, avanços tecnológicos têm provocado mudanças nos processos de produção e circulação do conhecimento e o modelo tradicional de ensino não está sendo eficaz para acompanhar essas mudanças.

Teixeira (1997) aponta que implantar aulas de Arte no programa regular pode disseminar a cultura no entorno das escolas e estender a influência da educação na sociedade. No entanto, percebemos que existe uma ambiguidade na definição do modelo de ensino mais adequado. Eisner (2013) sinaliza que os critérios de escolha dos currículos escolares são contraditórios, de um lado, atendendo aos interesses imediatos e pessoais da criança, de outro, aos conteúdos das disciplinas que devem ser preservados; o primeiro procura preservar a individualidade da criança, o segundo procura instaurar a ordem e a especialização.

A especialização e fragmentação do conhecimento foram influenciadas pelo método para validar o conhecimento elaborado por Descartes (1983). Ele propôs dividir o problema em tantas partes quanto possível para que fosse mais simples encontrar uma resposta, graduar as partes para poder começar do mais simples em direção ao mais complexo e, finalmente, elaborar uma sequência de procedimentos para o controle de cada etapa. Esse método modificou a maneira de compreendermos as ciências e de praticarmos a Educação. O professor se tornaria especialista em uma área específica do conhecimento sem precisar se preocupar com o todo.



Essa concepção, na qual o especialista busca produzir o conhecimento mais extenso sobre um conteúdo cada vez mais restrito, é rejeitada por Japiassu (1976). Ele critica a relação de uma universidade cada vez mais compartimentada em contraposto à sociedade, cuja realidade é percebida como um todo complexo e indissociável. Sociedade que, por sua vez, busca limitar os indivíduos a funções repetitivas para aliená-los, impedindo-os de desenvolverem suas potencialidades.

A fragmentação do conhecimento também é rejeitada por Severino (1998), que afirma que em situações de ensino ou pesquisa, esse fracionamento dos conteúdos não é compatível tanto com o agir quanto com o saber; o autor recomenda a interdisciplinaridade como modelo para a formação do homem enquanto cidadão, pensamento que nos remete ao modelo grego de ensino *enkúklios paidéia*, cujo objetivo era promover a formação integral do homem. Nesse modelo, a Arte, a Ética, a Ginástica e a Retórica faziam parte das disciplinas para o desenvolvimento do cidadão completo.

3 METODOLOGIA

Neste estudo, optou-se pela pesquisa documental pelo fato de o delineamento principal ser o estudo de documentos curriculares da UFABC. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a característica da pesquisa documental é a coleta de dados por meio de documentos primários. Para os autores, as fontes primárias podem ser “(...) arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc.” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 159).

Os documentos podem ser escritos ou não. Em relação aos documentos escritos, as autoras apontam os documentos oficiais como a fonte mais fidedigna. Apontam, também, sobre o cuidado necessário para a seleção dos documentos.

“O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável”. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 178).



Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram cuidadosamente selecionados apenas documentos oficiais que estão publicados no site da Universidade. Os documentos selecionados foram:

- Lei nº 11.145/2005 - Lei de criação da UFABC (BRASIL, 2005);
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2006 (UFABC, 2006);
- Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC (PDI) 2008 a 2012 (UFABC, 2010);
- Estatuto da UFABC (UFABC, 2011a);
- Regimento Geral (UFABC 2011 b)
- Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC (PDI) 2013 a 2022 (UFABC, 2013);
- Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades (UFABC, 2015a);
- Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Tecnologias (UFABC 2015b);
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017 (UFABC, 2017);
- Catálogo de Disciplinas de Graduação 2017/2018 (UFABC, 2019);
- Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Arte e Tecnologia; (UFABC, 2015)

Para a análise e interpretação dos documentos, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo e elegemos como unidade de análise a palavra “Arte”. Inicialmente, realizamos a leitura e releitura dos documentos oficiais da UFABC para verificar se e como “Arte” aparece. Em seguida, procuramos no catálogo de disciplinas as ementas que mencionam Arte/Educação. Para isso, usamos como indicadores as seguintes palavras: arte, cultura, teatro, música, desenho, dança, pintura, museu ou fotografia.

Vale ressaltar que, na análise das disciplinas, consideramos a palavra “cultura” apenas quando ela foi usada no sentido descrito na política cultural da UFABC e estava relacionada à Arte. A palavra “Arte” foi considerada apenas quando



estava relacionada à produção artística: teatro, música, dança, pintura, desenho ou fotografia.

Após a identificação das disciplinas que mencionam alguma das palavras relacionadas à arte, fizemos realizamos a análise das ementas a partir da Abordagem Triangular, criada por Barbosa (1985), ou seja, a partir da relação entre prática, apreciação e contextualização.

Nessa análise, “prática” relacionou-se às indicações que a produção de Arte fora contemplada na disciplina; “apreciação” relacionou-se às indicações de que a disciplina favorecia o desenvolvimento da fruição da Arte; para a “contextualização”, por sua vez, buscaram-se indicações de que aspectos referentes à História da Arte e às relações sociais que levaram a sua criação foram trabalhados nas disciplinas.

Ressaltamos que a Universidade oferece dois cursos de bacharelado interdisciplinar no primeiro ciclo e dezoito cursos de formação específica no segundo ciclo, divididos entre cursos de bacharelado, engenharias e licenciaturas. Por considerarmos que a atuação dos futuros professores é fundamental para a inserção da Arte na formação das pessoas, delimitamos, como objeto de investigação, apenas os cursos de BI e Licenciaturas, visto que, os professores formados pela UFABC, obrigatoriamente, devem cursar estes dois cursos.

4 A ARTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UFABC

A primeira etapa da análise dos dados envolveu a leitura dos seguintes documentos oficiais da UFABC: Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC (PDI) 2008 a 2012; Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC (PDI) 2013 a 2022; Estatuto da UFABC; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2006 e; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UFABC, 2010) indica que a Universidade deve discutir a criação de projetos para produção de cultura, a partir de um diálogo com os diferentes atores internos e externos, integrando as diferentes áreas e valorizando a diversidade de manifestações artísticas.



Uma das responsabilidades da universidade é traduzir em linguagem acessível para todos os cidadãos educados, mesmo aqueles que tiveram a oportunidade de adquirir apenas a educação básica, os novos avanços da ciência. A promoção de atividades culturais em cooperação com outras organizações, envolvendo artes, literatura, religião (não proselitismo) também fazem parte desse escopo em futuro próximo. (UFABC, 2010, p. 119)

No PDI e no Estatuto da UFABC (UFABC, 2011a) a palavra “cultura” aparece acompanhada pelos termos: criação, difusão e aperfeiçoamento. A diversidade de significados que o termo “cultura” possui nos levou a buscar mais detalhes sobre o seu uso. No PDI, a política cultural é definida como:

A política de cultura deve ser construída em diálogo com os diferentes atores internos e externos e deve incorporar a diversidade de áreas e manifestações como: cinema e cineclube, teatro, música, canto, dança e outras formas de expressão artística e cultural como exposições relativas à pintura, fotografia, artes plásticas, entre outras. (UFABC, 2013, p. 98)

Mais adiante no PDI (UFABC, 2013), a promoção da cultura aparece como um importante fator para promover a qualidade de vida das pessoas:

(...) então é importante discutir na Universidade a criação de projetos ligados à cultura, por exemplo, um espaço para exposições de Arte, um festival de arte e cultura da UFABC, a formação de um acervo aberto à comunidade, no modelo de um museu ou pinacoteca, a abertura de editais de projetos culturais, que podem envolver a extensão e o sistema de bibliotecas da UFABC. (UFABC, 2013, p. 124)

O PDI (UFABC, 2013) também apresenta a cultura como um dos componentes do processo de avaliação institucional. São considerados o desenvolvimento da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

O Estatuto (UFABC, 2011 a), em seu artigo 62, dispõe que caberá aos docentes no exercício das atividades acadêmicas “as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura”. O artigo 67, preconiza que a UFABC deverá “assegurar meios para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos por parte dos alunos” com o objetivo de



integrar os alunos à vida acadêmica e social, complementando a formação curricular específica.

O Regimento Geral (UFABC, 2011b) indica que a extensão universitária será realizada através de projetos nas áreas científica, técnica, educacional, artística e cultural. Além disso, define sete objetivos para a formação dos alunos, nos quais são destacadas duas palavras que aparecem cinco vezes cada: “conhecimento” e “cultura”, sendo que a segunda é acompanhada pelas palavras “criação”, “difusão” e “aperfeiçoamento”.

Em relação ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), destacamos que a Universidade possui duas publicações no site. Um PPI que foi elaborado em 2006, e sua atualização publicada em 2017. No PPI (2006), a ideia de formação em arte aparece relacionada aos princípios ordenadores e à identidade institucional. “A UFABC é uma Instituição que privilegia a educação integral, que articula a formação humanística ao avanço do conhecimento racional através da pesquisa científica e tecnológica.” (UFABC, 2006, s/p). No PPI (2017), a mesma ideia aparece relacionada à missão institucional da Universidade. “Visa promover a educação integral, que articula a formação humanística com o avanço do conhecimento, por meio da pesquisa científica”. (UFABC, 2017).

4.1 A ARTE NO CATÁLOGO DE DISCIPLINAS DA UFABC

Na segunda etapa da análise dos dados, foi realizada a análise do catálogo de disciplinas da UFABC 2017/2018. No catálogo de disciplinas para os cursos de graduação disponíveis para os anos de 2017/2018 (UFABC, 2018) constam 1.183 disciplinas.

As disciplinas na UFABC são compartilhadas por todos os cursos, compondo assim um Catálogo Geral de disciplinas, para as quais é definida a categoria (obrigatória, opção limitada ou livre) em cada curso. Desse modo, uma mesma disciplina poderá ser obrigatória para um curso e de opção limitada para outro curso, por exemplo. Disciplinas consideradas livres são aquelas que não são classificadas como obrigatórias ou de opção limitada de um determinado curso. (UFABC, 2017)



Ressaltamos que, devido à autonomia e liberdade de escolha preconizada no projeto, qualquer aluno matriculado na graduação da UFABC pode cursar qualquer uma das disciplinas do catálogo, na categoria de opção livre. No PPC do BC&H, há a explicação de que “as (C) disciplinas de livre escolha correspondem a todas as disciplinas oferecidas pela UFABC que não constem do rol de disciplinas obrigatórias ou de opção limitada do Bacharelado em Ciências e Humanidades(...)” (UFABC, 2015a). No PPC do BC&T há uma explicação sobre o modo de escolha das disciplinas livre:

O acesso às disciplinas na UFABC não é regado pelos tradicionais pré-requisitos. Por outro lado, esse acesso não ocorre de forma indiscriminada. No Catálogo de Disciplinas de Graduação e nos Planos de Ensino que constam deste Projeto Pedagógico, são apontadas recomendações de conhecimentos fundamentais para pleno entendimento e aproveitamento da disciplina em questão. Tais conhecimentos são indicados através de uma lista das disciplinas oferecidas pela UFABC. Caso o aluno não possua o conjunto de conhecimentos indicado, é altamente recomendável que as disciplinas a eles associadas sejam cursadas antes da disciplina pretendida. A inexistência de pré-requisitos possibilita aos alunos o exercício da sua autonomia nos momentos de matrícula. Essa autonomia, reiteramos, deve ser exercida com responsabilidade. (UFABC, 2015b)

Assim, para identificar as ementas que contemplavam Arte/Educação, usamos uma ferramenta de busca para localizar os seguintes indicadores: arte, cultura, teatro, música, dança, desenho, pintura, museu ou fotografia. Encontramos dezenove disciplinas que citam palavras que correspondem a, pelo menos, um dos indicadores. Essas disciplinas estão organizadas por ordem alfabética na figura 1.



Figura 1 Disciplinas que atendem a algum dos indicadores

| Disciplina |
|--|
| Arte e Ensino |
| Arte, Ciência, Tecnologia e Política |
| Corpo, Sexualidade e Questões de Gênero |
| Educação Científica, Sociedade e Cultura |
| Estética |
| Estética: Perspectivas Contemporâneas |
| Filosofia da Arte |
| História das Ciências no Brasil |
| Identidade e Cultura |
| Interpretações do Brasil |
| Neuroarte Prática e Estética Experimental |
| Neurociência da Cognição Musical |
| Pensamento e Cinema |
| Prática de Ensino de Filosofia: Metodologias |
| Práticas de Ciências no Ensino Fundamental |
| Práticas de Ensino de Física III |
| Projetos de Ensino de Matemática e Ciências com Arte |
| Seminários de Pesquisa em Educação Matemática I |
| Tecnologias Sociais |

Fonte: os autores

A partir da identificação das dezenove disciplinas indicadas na figura 1, fizemos a análise de conteúdo de cada ementa e procuramos uma relação entre disciplinas e a proposta de Barbosa (1985), ou seja, uma relação entre prática, apreciação e contextualização, conforme aponta a figura 2.



Figura 2 Análise das disciplinas com referência à Arte

| Disciplina | Prática | Apreciação | Contextualização |
|--|----------------|-------------------|-------------------------|
| Arte e ensino | | x | |
| Arte, ciência, tecnologia e política | | | x |
| Corpo, sexualidade e questões de gênero | | x | |
| Educação científica, sociedade e cultura | | | x |
| Estética | | | x |
| Estética: Perspectivas contemporâneas | | | x |
| Filosofia da Arte | | | x |
| História das Ciências no Brasil | | | x |
| Identidade e Cultura | | | x |
| Interpretações do Brasil | | x | |
| Neuroarte prática e Estética experimental | x | x | x |
| Neurociência da Cognição Musical | | | x |
| Pensamento e cinema | | | x |
| Prática de Ensino de Filosofia: Metodologias | | | x |
| Práticas de Ciências no Ensino Fundamental | | x | x |
| Práticas de ensino de física III | | | x |
| Projetos de ensino de matemática e ciências com Arte | x | | |
| Seminários de pesquisa em educação matemática I | | | x |
| Tecnologias sociais | | | x |

Fonte: os autores

Encontramos apenas uma disciplina que abrange as três dimensões consideradas na Abordagem Triangular e que pode promover uma experiência relevante com a arte. A ementa da disciplina Neuroarte prática e Estética experimental propõe a criação de trabalhos artísticos e a apreciação através da releitura nas Artes Visuais. Nessa disciplina, a contextualização é proposta a partir da introdução de abordagens filosóficas e empíricas sobre Artes Visuais e do estudo dos aspectos psicológicos relacionados à percepção de obras de arte de diferentes movimentos artísticos.



O estímulo à criação cultural está presente nos objetivos para formação dos alunos da UFABC, no entanto, encontramos apenas duas disciplinas com indicação de atividades de prática ou produção artística e cultural, são elas: Neuroarte prática e Estética experimental e Projetos de ensino de matemática e ciências com arte.

A apreciação de objetos artísticos através do contato ou do estudo de diferentes linguagens artísticas foi encontrada em cinco das disciplinas analisadas: Arte e ensino, Corpo, sexualidade e questões de gênero, Interpretações do Brasil, Neuroarte prática e Estética experimental, e Práticas de Ciências no Ensino Fundamental.

Verificamos que o aspecto em maior evidência nas ementas está relacionado à contextualização da Arte. Ela está presente em catorze disciplinas através de perspectivas históricas, filosóficas, sociais ou políticas. Além das disciplinas citadas na figura 1, também encontramos dezesseis disciplinas (figuras 3, 4 e 5) que contemplavam os indicadores, porém, elas não foram consideradas nessa análise por não estarem relacionadas ao fazer artístico.

Há, por exemplo, nas figuras 3, sete disciplinas que citam desenho, mas na descrição das ementas evidencia-se que dizem respeito ao desenho técnico e portanto não foram consideradas na análise. Destacamos que desenho técnico é uma linguagem utilizada para elaboração de tutoriais para montagem de equipamentos e produtos e está sujeito às regras da ABNT.

Figura 3 Disciplinas com referência a desenho técnico

| Disciplina |
|--|
| Desenho e Projeto em Química |
| Fundamentos de Desenho Técnico |
| Mecânica dos Sólidos I |
| Projeto Assistido por Computador |
| Projeto de Aeronaves I |
| Representação Gráfica de Projetos Ambientais e Urbanos |
| Sistemas CAD/CAM |

Fonte: os autores



Na figura 4 estão três disciplinas relacionadas à música. Estas disciplinas contemplam o estudo de fenômenos acústicos e, por não estarem relacionadas à Arte, não foram consideradas na análise.

Figura 4 Disciplinas com referência à música

| Disciplina |
|--|
| Aplicações em Voz, Áudio e Acústica |
| Introdução ao Processamento de Sinais de Voz e Áudio |
| Sistemas Multimídia |

Fonte: os autores

Na figura 5, estão seis disciplinas que citam palavras relacionadas à Arte, mas nas definições de suas ementas não encontramos elementos correspondentes aos critérios apresentados na Abordagem Triangular e, por isso, não foram consideradas na análise.

Figura 5 Disciplinas que não atendem aos critérios da pesquisa

| Disciplina |
|--|
| Jogos digitais: aspectos técnicos e aplicações |
| Neuroarte |
| Patrimônio Cultural e Paisagem |
| Poder e Cultura na Sociedade da Informação |
| Políticas Culturais |
| Propriedade Intelectual |

Fonte: o autor

5 A ARTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA UFABC

Para analisarmos como a Arte aparece nos cursos de formação da UFABC, dividimos a análise por ciclo e cursos. A análise relacionada ao primeiro ciclo de formação corresponde aos cursos de bacharelado interdisciplinar. A análise



relacionada ao segundo ciclo de formação corresponde, especificamente, aos cursos de licenciatura oferecidos na UFABC. Desse modo, a análise será apresentada na seguinte ordem: Bacharelado em Ciência e Tecnologia - BC&T, Licenciaturas pós-BC&T; Bacharelado em Ciências e Humanidades - BC&H, Licenciatura pós-BC&H.

5.1 BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - BC&T

Apresentamos, na figura 6, as disciplinas com referência à Arte no BC&T nos anos de 2017/2018.

Figura 6 Disciplinas BC&T

| | BC&T |
|---------------------|--|
| Obrigatórias - Obr | - |
| Opção limitada - OL | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Científica, Sociedade e Cultura; • Identidade e Cultura; • Interpretações do Brasil; • Práticas de Ciências no Ensino Fundamental. |
| Livres - L | - |

Fonte: os autores

A análise da figura 6 aponta que os alunos que cursarem apenas o BC&T podem terminar o curso sem cursar nenhuma disciplina que contemple Arte, caso não optem por incluir, em sua formação, uma das quatro disciplinas de opção limitada, ou disciplinas livres que contemplem essa formação.

5.2 LICENCIATURAS PÓS-BC&T

Há quatro cursos de Licenciatura pós-BC&T, todos os quais oferecem ao menos uma disciplina obrigatória com referência à Arte, conforme apresentado na figura 7.



Figura 7 Cursos de licenciatura pós-BC&T

| BC&T - Bacharelado em Ciência e Tecnologia Licenciaturas | OBR | OL | L |
|---|------------|-----------|----------|
| LCB - Licenciatura em Ciências Biológicas | 2 | - | - |
| LF - Licenciatura em Física | 3 | - | - |
| LM - Licenciatura em Matemática | 1 | 5 | - |
| LQ - Licenciatura em Química | 2 | - | - |

Fonte: os autores

A análise da figura 7 revela que os alunos que optarem por cursar licenciatura após o BC&T, obrigatoriamente terão contato com disciplinas que contemplam a Arte. A figura 8 apresenta as disciplinas com referência à Arte ofertadas na modalidade obrigatória e opção limitada, nos cursos de licenciatura pós-BC&T:



Figura 8 Licenciaturas pós-BC&T

| | C i ê n c i a s Biológicas | Física | Matemática | Química |
|---------------------------|---|---|---|---|
| Obrigatórias | E d u c a ç ã o Científica, Sociedade e Cultura | E d u c a ç ã o Científica, Sociedade e Cultura | E d u c a ç ã o Científica, Sociedade e Cultura | E d u c a ç ã o Científica, Sociedade e Cultura |
| | Práticas de Ciências no Ensino Fundamental | Práticas de Ciências no Ensino Fundamental | Práticas de Ciências no Ensino Fundamental | Práticas de Ciências no Ensino Fundamental |
| | - | Práticas de Ensino de Física III | - | - |
| Livre | - | - | - | - |
| O p ç ã o limitada | | | Arte e Ensino | |
| | - | - | C o r p o , Sexualidade e Questões de Gênero | - |
| | - | - | Seminários de Pesquisa em Educação Matemática I | - |
| | - | - | Projeto de ensino de matemática e ciências com Arte | - |
| | - | - | História das Ciências no Brasil | - |

Fonte: os autores

5.3 BACHARELADO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES - BC&H

Apresentamos na figura 9 as disciplinas com referência à Arte no BC&H nos anos de 2017/2018.



Figura 9 Disciplinas com referência à arte BC&H

| | BC&H |
|----------------|---|
| Obrigatórias | <ul style="list-style-type: none"> ● Identidade e Cultura; ● Interpretações do Brasil. |
| Opção limitada | <ul style="list-style-type: none"> ● Arte e Ensino; ● Corpo, Sexualidade e Questões de Gênero; ● Educação Científica, Sociedade e Cultura; ● Estética; ● Filosofia da Arte; ● História das Ciências no Brasil; ● Práticas de Ciências no Ensino Fundamental; ● Prática de Ensino de Filosofia: Metodologias; ● Estética: Perspectivas Contemporâneas.. |
| Livres | - |

Fonte: os autores

A figura 10 apresenta os cursos pós-BC&H.

Figura 10 Cursos pós-BC&H

| BC&H - Bacharelado em Ciências e Humanidades | OBR | OL | L |
|---|------------|-----------|----------|
| BCE - Bacharelado em Ciências Econômicas | - | - | - |
| BFIL - Bacharelado em Filosofia | 2 | - | - |
| BPP - Bacharelado em Políticas Públicas | - | 1 | - |
| BPT - Bacharelado em Planejamento Territorial | - | 1 | - |
| BRI - Bacharelado em Relações Internacionais | - | - | - |
| Licenciatura | | | |
| LFIL – Filosofia | 4 | 3 | - |

Fonte: os autores



5.4 LICENCIATURAS PÓS-BC&H

O único curso de licenciatura oferecido pós-BC&H é o de Licenciatura em Filosofia. A figura 11 apresenta as disciplinas relacionadas à Arte ofertadas no curso de licenciatura pós-BC&H.

Figura 18 Disciplinas com referência à arte na licenciatura pós BC&H

| | Filosofia |
|----------------|--|
| Obrigatória | <ul style="list-style-type: none"> ● Estética; ● Filosofia da Arte ● Prática de Ensino de Filosofia: Metodologias |
| Opção limitada | <ul style="list-style-type: none"> ● Arte e Ensino; ● Corpo, Sexualidade e Questões de Gênero; ● Estética: Perspectivas Contemporâneas; ● Pensamento e Cinema. |
| Livre | - |

Fonte: os autores

Verificamos que no primeiro ciclo de formação os alunos do BC&T não possuem qualquer disciplina obrigatória com conteúdos relacionados à Arte e os alunos do BC&H possuem duas disciplinas obrigatórias que apresentam essa relação.

No segundo ciclo de formação, todos os cursos de Licenciatura relacionados ao BC&T e ao BC&H apresentam disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionados à Arte.

A UFABC propõe a interdisciplinaridade como recurso para promover a formação integral dos seus alunos. O conceito de educação integral nos remete ao modelo desenvolvido na Grécia antiga no qual a arte era um ponto importante na formação do cidadão completo. Segundo os documentos oficiais, na UFABC, é uma atribuição dos docentes, no desempenho de suas atividades, promover, ampliar e transmitir a cultura e o saber, sendo que a palavra cultura aparece relacionada aos termos criação, difusão e aperfeiçoamento. As atividades culturais promovidas pela



universidade deveriam incluir as diversas manifestações artísticas, e assim, contribuir para promover a integração dos alunos na vida acadêmica.

Ainda que a UFABC destaque em seus objetivos a formação integral dos alunos através da interdisciplinaridade, percebemos um domínio da formação técnica, enquanto os conteúdos relacionados a arte e a cultura não estão presentes na maioria das disciplinas dos Bi's e dos cursos de licenciatura. Aspectos relacionados à subjetividade, criatividade, emoção e afeto podem ser melhor desenvolvidos a partir de experiências com as diferentes manifestações artísticas.

Os documentos oficiais da UFABC reforçam a percepção de que a arte é um componente importante no projeto institucional, porém, verificamos que a prática artística é pouco valorizada nas disciplinas ofertadas, contrariando o discurso de formação integral da universidade. A análise realizada nas ementas das disciplinas que contém a palavra arte apontou que apenas uma, das 1.183 disciplinas ofertadas nos anos de 2017/2018, abrange as três dimensões consideradas na abordagem triangular e inclui a criação de trabalhos artísticos, a apreciação e a contextualização de obras de Arte.

Esses resultados apontam que modelo interdisciplinar praticado atende de forma pouco satisfatória aos itens dos projetos pedagógicos e do estatuto da UFABC em relação à criação e difusão artística e cultural.

6 CONCLUSÃO

A análise do modelo de ensino e dos documentos que apresentam as diretrizes para formação dos alunos da UFABC nos permite inferir que, em seu projeto institucional, a arte tem uma função significativa. O estímulo de aspectos importantes como a criatividade e a emoção propiciam a formação integral dos alunos, sendo essa uma das vantagens atribuídas à interdisciplinaridade.

Apesar de encontrarmos indicações da importância da arte nos documentos da UFABC, a análise das disciplinas e dos cursos ofertados por essa Instituição demonstra uma realidade incompatível com a proposta institucional. Poucas disciplinas apresentam propostas para a prática, apreciação ou contextualização de



manifestações artísticas e culturais, e, ainda que tenhamos encontrado disciplinas que indiquem conteúdos relacionados à arte, não temos como mensurar a relevância desse tema na prática em sala de aula. Portanto, entendemos que são necessárias reflexões sobre o projeto pedagógico para adequá-lo ao modelo de ensino pelo qual a UFABC é conhecida.

Apontamos também a necessidade de novas pesquisas, as quais poderão contribuir com o desvelamento de problemas e desafios que dificultam a oferta de mais disciplinas nos cursos da UFABC que contemplem a Arte/Educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mai. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad. 1985.

_____. **Depoimento**. Revista Educação e Realidade, V 30, n.2, 2005.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: Os Museus de Arte na Europa e Seu Público. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Zouk; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo 2007.

BRASIL. **Lei Nº 11.145**, de 26 de julho de 2005. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=27/07/2005&totalArquivos=96> Acesso em 28/06/2019.

_____. Referenciais Orientadores Para Os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. 2010. Disponível em http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasil.pdf. Acesso em 29/06/2019.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995

DESCARTES, René. **Discurso do Método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas Ciências. Tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EISNER, Elliot. **Arte-educação: leitura no subsolo** / Ana Mae Barbosa, (org). 9.ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago Editora Ltda. Rio de Janeiro: 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

SEVERINO, Antônio. **O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade**: O Saber Como Intencionalização da Prática. IN FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas - Sp. Papyrus. 1998



TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: Introdução à administração educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

UFABC. **Projeto Pedagógico Institucional 2006**. Disponível em <http://antigo.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>. Acesso em 25/06/2019

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC 2008 a 2012 (PDI)**. 2010. Disponível em http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI_UFABC_2008_2012.pdf. Acesso em 25/06/2019.

_____. **Estatuto da UFABC**. 2011a. Disponível em http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/13-05-11_estatuto-da-ufabc.pdf. Acesso em 25/06/2019.

_____. **Regimento Geral**. 2011b. Disponível em http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/31-05-11_regimento-geral-da-ufabc.pdf. Acesso em 30/06/2019

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC 2013 a 2022 (PDI)** 2013. Disponível em http://propladi.ufabc.edu.br/images/PDI/livro_pdi.pdf. Acesso em 25/06/2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades**. 2015a. Disponível em http://prograd.ufabc.edu.br/doc/ppc_bch_2015.pdf Acesso em 25/06/2019

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. 2015b. Disponível em <http://www.ufabc.edu.br/images/consepe/resolucoes/3---Reviso-do-PP-do-Bacharelado-em-Cincia-e-Tecnologia-Esta-verso-contempla-as-retificacoes.pdf>. Acesso em 25/06/2019.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Arte e Tecnologia - BA&T**. 2015. Disponível em <http://prograd.ufabc.edu.br/cg/2015/05nov/Exp%20Proj%20Pedagógico%20BAT%20-%20CG%20nov.pdf>. Acesso em 02/11/2019.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2017**. Disponível em http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf. Acesso em 25/06/2019.

_____. **Catálogos de Disciplinas de Graduação**. 2018 Disponível em http://prograd.ufabc.edu.br/pdf/catalogo_disciplinas_graduacao_2017_2018_v2.pdf. Acesso em 25/06/2019.

Recebido em 01/07/2019
Aprovado em 02/01/2020



SOBRE A NECESSIDADE DA ARTE: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA

ON THE NEED OF ART: AN JUNGUIAN APPROACH

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020430>

Filipe Mattos de Salles

Universidade Estadual de Campinas

fmsalles@unicamp.br

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir a necessidade de produção e consumo de arte, e, portanto, razão ontológica pela qual a arte é parte fundamental de nossa sociedade, e por que sua manifestação é tão natural ao ponto de ser encontrada em praticamente todas as culturas com organização social, desde os mais remotos tempos. No desenvolvimento lógico desta questão, esta razão passa pela própria definição do que é arte, e, levando-se em conta as exaustivas tentativas de diversos autores em resolver sem sucesso a questão, optamos neste trabalho por abordar o tema através da psicologia junguiana e da filosofia platônica. O resultado é uma análise muito diferente do tratamento convencional dado ao tema, em que o objeto-arte é o centro das atenções. Aqui, o cerne do estudo é o resultado emotivo dado entre um sujeito e o objeto, sendo este o parâmetro que define o status de arte a um objeto qualquer.

Palavras-chave: Arte. Filosofia da Arte. Teoria e Estética. Definição de Arte. Arte e Psicologia.

ABSTRACT

This article proposes to discuss the need of production and consumption of art, and, of course, the ontological reason of the art inserted on the cultural world of our civilization, and why it is so natural since the dawn of humanity. The logical development of this question goes through the importance of art and the growing of , considering the exhaustive attempts that did not succeed in defining it, we choose Jungian psychology and Platonic philosophy as a theoretical approach. Different from the common analysis of this subject, in which the art-object is the main theme, here we choose to considerer the emotional results between subject and object, as the final parameter to achieve the art state in all possible objects, in all cases, epochs or styles. This results in a new view to the art state and his consequences, including a simple and general definition of art and a global view of how art matters to the human being.

Keywords: Art. Philosophy of Art. Theory and Aesthetics. Definition of Art. Art and Psychology

1 INTRODUÇÃO

O que é arte e por que precisamos dela? Esta pergunta, apesar de seu aparente caráter algo pueril, encerra em si um grande abismo filosófico da qual nossa mais moderna tecnologia não foi capaz de resolver. A começar pela reflexão que nos incita a pergunta sobre a própria necessidade da arte, temos que seu universo de sugestões para solução do tema é tortuoso e cheio de armadilhas



lógicas; os percalços pelos quais o pensamento passa para tentar definir o que nos é mais sensível e particular soa tão abstrato que parece efetivamente insolúvel. As tentativas de escape para tal subjetividade incluem análises sob aspectos alheios a ela mesma (critérios tecnicistas, históricos, sociológicos, econômicos, ou antropológicos), o que nos parece, do ponto de vista lógico, uma argumentação limitada, por não abarcar as características emotivas inerentes tanto ao fazer quanto à apreciação estética, uma vez que tais pontos-de-vista respondem, no máximo, ao contexto do que fazemos com ela, e não por que ela existe. Reduzir sua necessidade íntima, atrelando-a ao seu uso, nos parece igualmente um equívoco, e que torna invariavelmente a resposta complexa e incompleta. Entretanto, essa pergunta começa numa instância anterior, segundo a formulação do início desta introdução. O que é, afinal, arte?

Uma pequena tabela abaixo com as principais definições clássicas nos auxilia numa visão mais ampla do problema:

| AUTOR | CITAÇÃO | FONTE |
|---------|--|--|
| Hegel | “originadas e engendradas pelo espírito, a arte e as obras artísticas são de natureza espiritual” (1) Despertar da Alma: “este é, dizem-nos, o fim último da arte” (2) | HEGEL, G.W.F. <i>Curso de Estética: O Belo na Arte</i> . 2ª. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2009; p.17 (1), p.32 (2) |
| Tolstói | “arte é a atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros (...)os sentimentos que ele vivenciou, e esses outros serem contagiados por esses sentimentos, experimentando-os também” (1) “A arte não é prazer, consolação ou divertimento; é algo grandioso. Ela é um órgão da vida da humanidade, que transmuta a consciência racional das pessoas em sentimento”. (2) | TOLSTÓI, Leon. <i>O que é Arte?</i> Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016; p.60 (1), p.210 (2) |
| Croce | “Arte é aquilo que todos sabem o que é” (1) “Arte é visão e intuição” (2) | CROCE, Benedetto. <i>Breviário de estética – Aesthetica in nuce</i> . São Paulo: Ática, 1997; p.31 (1); p.35 (2) |
| Eco | “[Arte é] a atividade pela qual as experiências do mundo sensível percebidas pelo artista segundo as modalidades do plano estético são incorporadas numa matéria e levadas a constituir-se num plano artístico” | ECO, Umberto. <i>A definição da arte</i> . Rio de Janeiro: Record, 2016; p.145 |



| | | |
|-----------|---|---|
| Pareyson | “As definições mais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento, podem ser reduzidas a três: ora a arte é concebida como um fazer, ora como um conhecer, ora como um exprimir. Essas diversas concepções ora se contrapõe e se excluem uma às outras, ora, pelo contrário, aliam-se e se combinam, de várias maneiras”. | PAREYSON, Luigi. <i>Os problemas da estética</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2001; p.21 |
| Coli | “Se a arte é uma noção sólida, seus limites são imprecisos(...). Para decidir o que é e o que não é arte, um instrumento essencial é o discurso sobre o objeto artístico: o crítico, o historiador, o curador, o perito. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto”. | COLI, Jorge. <i>O que é Arte</i> – São Paulo: Brasiliense, 1989; p.10 |
| Bosi | “A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Neste sentido, qualquer atividade humana (...) pode chamar-se artística”. | BOSI, Alfredo. <i>Reflexões sobre a Arte</i> . São Paulo: Ática, 1991; p.13 |
| Bordieu | “O artista é aquele de quem os artistas dizem que é artista.” | BORDIEU, Pierre. <i>El sentido social del gusto</i> . Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010; p.25 |
| Ostrower | “O sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torna-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo. | OSTROWER, Fayga. <i>Acasos e criação artística</i> . Campinas: Unicamp, 2013 |
| Fischer | “Arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” | FISCHER, Ernst. <i>A Necessidade da Arte</i> , 9a. Edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1987 |
| Gombrich | “Nenhuma das discussões sobre percepção jamais resolverá o mistério da arte” | GOMBRICH, E.H. <i>Arte e Ilusão</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1995 (P.17) |
| Gombrich | “Uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas.” | GOMBRICH, E.H. <i>História da Arte</i> . Rio de Janeiro: Guanabara, 1988 |
| Heidegger | “Então a essência da arte seria esta: O pôr-se em obra da verdade do ente.” | HEIDEGGER, Martin. <i>A origem da obra de arte</i> . Lisboa: Edições 70, 1992: p.25 |
| Adorno | “a arte é, em vez de imitação da natureza, uma imitação do belo natural” | ADORNO, Theodor. <i>Teoria estética</i> . Lisboa: Edições 70, 1971; p.87 |

O quadro reproduz definições ou aforismos de alguns autores relevantes que pensaram a arte e suas manifestações. É bem claro, observando as frases expostas, que temos uma mixórdia de conceitos, vindos de fontes diversas e linhas de pensamento igualmente díspares, sem que nenhuma resolva plenamente a questão, abrindo sempre espaço para exceções e/ou mutabilidade cronológica do conceito. Gombrich (1995), uma autoridade no assunto, não hesita em mencionar o



“mistério” da arte. Como proceder nesses caso, em que um notório esgotamento das possibilidades combinatórias de conceitos dados sob uma mesma razão satura a análise do tema? Há dois caminhos a seguir: procurar mais variações combinatórias (e lidar com a saturação do tema) ou mudar a razão de pensamento. Aqui, julgamos que já temos suficientes elementos nas ciências e em sua base filosófica para optarmos pela mudança de razão.

2 O QUE É ARTE, PELA ANÁLISE JUNGUIANA

A julgar pelas conjecturas acima descritas, a conclusão óbvia seria a de que não há uma definição simples ou direta do fenômeno artístico. Todas as possíveis definições apresentadas no quadro são conclusões de longa explanação prévia, de debates exaustivos e trabalhos, muitas vezes, de uma vida de investigação. Isso entretanto torna a definição arte um desafio filosófico quase sobre-humano. Por que razão algo tão presente em nossas vidas e em nosso cotidiano seria, contrariando o fluxo natural da investigação científica e filosófica, tão árduo de ser definido? E, pela real ou eventual impossibilidade de se dizer o que é arte, a razão de sua necessidade, fica, por conseguinte, fatalmente comprometida em ser esclarecida.

Um contrassenso se estabelece, uma vez que todos sentimos algo em relação à arte, vivenciamos algo e sabemos que estamos vivendo. E, mesmo assim, não conseguimos expressar tal vivência de forma simples. Que “maldição” é essa? Entretanto, é preciso considerar alternativas filosóficas que nos permitam ousar pensamentos fora do círculo vicioso convencional sobre o tema, notoriamente deixando de tentar conceber a arte segundo seus objetos de apreciação, e sim procurando no meandros da instância que efetivamente dá existência à arte: nós. Portanto, quando falamos em arte, falamos primeiramente de uma experiência sensível, notadamente uma experiência estética. Este é um ponto chave que merece ser percorrido, tirando o centro das atenções do objeto-arte e colocando-o no indivíduo Criador-apreciador. Pareyson já mencionava isso nos seguintes termos:

O filósofo que pretenda legislar no campo artístico (...) que, em qualquer caso, proceda sem considerar a experiência estética, torna-se incapaz de explicar esta última e sua reflexão cessa de ser filosofia para reduzir-se a mero jogo verbal. (PAREYSON, 2001, p.3)



Curiosamente, apesar desta advertência literal, raros se debruçam sobre o problema segundo a perspectiva da experiência estética, o mais das vezes apenas tangenciando a questão. Mas procurar entender tal experiência nos parece uma alternativa extremamente razoável para prosseguir uma investigação que se queira científica. A arte, consensualmente, é um meio de expressão, mas o que a torna arte não são as infinitas variáveis com as quais ela pode se manifestar, e sim a relação emocional que temos com ela.

Ora, sendo arte um produto genuinamente humano, produzido e compartilhado apenas em nossa espécie, é natural que indaguemos qual a característica que nos diferencia do restante da natureza para permitir o prazer estético, e localizamos, por mera inferência lógica (já que não há tese melhor), a psique como responsável por este fenômeno. Arte é um produto mental¹, é idealizada, produzida e apreciada apenas e tão somente na instância de nossa mente. Ela não alimenta nem fisicamente, nem fisiologicamente nenhuma parte de nosso corpo, mas, concomitantemente, fornece energia psíquica de tal grau que não há sociedade no mundo que não tenha alguma forma de expressão chamada artística. Nossa própria realidade é puramente psíquica, conforme atesta literalmente C.G.Jung:

toda a nossa experiência da chamada realidade é psíquica: cada pensamento, cada sentimento e cada ato de percepção são formados de imagens psíquicas, e o mundo só existe na medida em que formos capazes de produzir sua imagem. (JUNG, 2016, p.196)

Portanto, tudo se passa apenas de forma energética, na mente. Esta, apesar de parecer simples, não é uma informação trivial, pois se a arte se passa num plano mental, não há razão para tentar definir ou justificar a arte pelo seu objeto, ou pelo produto artístico. E a aclamada literatura sobre o assunto não faz outra coisa: é a apoteose do fetiche. Por essa razão, tentaremos seguir por outro caminho, que procure por sua vez uma interpretação capaz de dar conta de toda a subjetividade e multidisciplinaridade que a arte apresenta, e nos parece que a melhor ferramenta é a

¹ É oportuno mencionar que diversos autores, entre eles Pareyson, Kandinsky, Croce e notavelmente Hegel, se referem à arte como atividade do espírito, assim como os dicionários e enciclopédias, que precisam dar uma definição formal à arte. Estou aqui utilizando o termo 'mente' nesta mesma acepção.



psicologia. Pelo lado da arte, Gombrich (1995) cita Friedlander na epígrafe de *Arte e Ilusão*: “Sendo a arte uma coisa da mente, segue-se que qualquer estudo científico da arte é psicologia. Pode ser outras coisas também, mas será sempre psicologia.” Desta mesma opinião compartilha o lado da psicologia em si, através de Jung, que, muito a propósito, tem um artigo pertinente a este tema, no qual expressa essa mesma conclusão nos seguintes termos: “Essa relação [arte e psicologia] baseia-se no fato de a arte, em sua manifestação, ser uma atividade psicológica e, como tal, pode e deve ser submetida a considerações de cunho psicológico”.(JUNG, 1991, p. 54)².

Entretanto, não há uma corrente consolidada de pensamento chamada “psicologia da arte”³ deste ponto de vista, e sim em acepções paralelas que remetem às condições psíquicas de autores frente à produção artística. Abriremos então algum precedente para uma ramificação que permita entender os fenômenos estéticos do que poderíamos chamar de autônomos em relação ao objeto de arte. cremos que tal iniciativa é salutar por trazer uma razão diversa daquela que se tem percorrido nos últimos séculos sobre a natureza da arte e sua significação. O próprio Jung nos dá uma dica profética para este caminho, quando menciona que uma análise psíquica nos dará um quadro patológico do artista, mas que isso nada tem a ver com sua obra ou sua criação. Cita, inclusive o caso da autópsia do cérebro de Nietzsche, para descobrir a atípica paralisia que provocara sua morte, e emenda: “O que isso tem a ver com o Zarathustra? Não é ele um mundo todo e único em si, que está além da insuficiência humana – demasiadamente humana – além das enxaquecas e das atrofia das células cerebrais?” (JUNG, op.cit, p.58). Com isso Jung deixa bem claro que o processo criativo é um processo energético que não tem

² Entretanto, Jung mesmo (op.cit., p.54), pouco mais adiante, adverte que apenas o processo de criação artística pode ser objeto da psicologia, mas não a indagação sobre o que é arte em si, que seria uma investigação estético-artística. A recomendação de Jung se baseia no fato de que se fosse possível definir o que é arte a partir da psicologia, a arte seria meramente uma subdivisão da psicologia. Entretanto, apesar dessa conclusão realmente fazer sentido dentro do raciocínio junguiano, devemos nos ater ao fato de que a própria noção de arte é uma noção criada mentalmente, e, portanto, devemos ao menos começar a investigar por este viés, até a possibilidade de chegar a um limite lógico-filosófico que não nos permita continuar.

³ Gombrich (1995) trata deste problema com maior apuro, assim como Ostrower (2013) também cita experiências na área da psicologia relacionadas à interpretação artística. Ambos os casos limitam-se ou a considerar a psicologia como ferramenta para entender as reações das pessoas diante da arte, e não para entender a arte em si, ou se utilizam das ferramentas menos apropriadas para o entendimento do fenômeno, como Jung (1991) cita ser, por exemplo, o reducionismo freudiano.



relação direta com a patologia cerebral, e sim com aspectos mentais, o que nos reforça a conclusão que a subjetividade da arte talvez possa ser unificada sob uma análise objetiva na esfera psíquica.

A psicologia junguiana nos parece adequada para a presente análise na medida em que trabalha com as reações advindas das formações arquetípicas do inconsciente coletivo, constituindo um substrato psíquico comum à toda humanidade, e que é atualizado exatamente em função de descargas de energia psíquica, ou seja, de emoção⁴. É notório, pelo quadro das definições de arte da introdução deste trabalho, que muitos autores colocam o componente sensível de maneira proeminente, e sem o qual não é possível investigá-la. Até mesmo o próprio termo ‘estética’, advém do grego *Aesthesis*, literalmente ‘sentir’. Ora, o componente sensível não está no objeto, e sim no espectador⁵. Portanto, é lógico admitir que o “sentimento” de arte (e que confere ao objeto esta categoria) é dado pelo espectador em relação ao objeto, e não o oposto.

Nesse ponto a psicologia junguiana vem ao nosso auxílio como base de fundamentação para aplicar este conceito. Para Jung, os arquétipos são “ao mesmo tempo imagem e emoção” (JUNG, 1990, p.96), e são permeados por filtros sensíveis que nós mesmos escolhemos conforme nossa estrutura psíquica. Toda a sorte de acontecimentos de nossa vida tem sua origem em nossas sensações e emoções, que por sua vez norteiam nossa vontade, ao ponto que podemos inferir, logicamente, que a vida é uma sucessão de vontades, realizadas ou frustradas, mas sempre em movimento. Toda a teoria junguiana do inconsciente coletivo se debruça sobre a concepção de que um pensamento, revestido de emoção, constitui uma realidade psíquica comprovável, e existe enquanto entidade energética, ainda que não possa ser quantificada ou manipulada em laboratório. Essa energia, que para Freud limitava-se ao aspecto sexual – a libido – em Jung ganha a amplitude de energia motora de nossas ações, e existiria, no desenvolvimento desta, um arcabouço de emoções guardadas em nódulos energéticos, a que justamente Jung chamou de arquétipo. Este, energia psíquica pura, se atualiza quando acessado

⁴ Uma descrição mais minuciosa deste tema pode ser encontrada em meu trabalho anterior, AUTOR, 2016.

⁵ O termo ‘espectador’ é aqui usado como metonímia; poder-se-iam ser considerados quaisquer outros sentidos para a apreciação estética (ouvintes, táteis, etc.)



através da consonância de emoções (pois são vibrações energéticas), e forma então uma imagem arquetípica, que adquire significados e formas diversas, de acordo com a interpretação pessoal de quem acessou (cf. JUNG, 1999, p.46-47).

“Este é o segredo da ação da arte. O processo criativo consiste [...] numa ativação inconsciente do arquétipo e de uma elaboração e formalização da obra acabada. (JUNG, 1991, p.71)

Assim, a decodificação de qualquer imagem neste sentido gera algum tipo de sentimento, e este sentimento possui, em cada indivíduo, uma medida de valor sensível, decorrente da maior ou menor aproximação de semelhança com a ideia original arquetípica de onde provém. Quanto mais universal o arquétipo, e quanto mais a forma decodificada e materializada se aproxima da imagem de seu modelo ideal, mais teremos a sensação de ‘beleza’ estética; ou seja: o ‘belo’ artístico não é um modelo fixo, é uma sensação advinda do reconhecimento energético da semelhança entre um objeto e seu modelo arquetípico ideal, operação esta que é puramente psíquica, e o mais das vezes instintiva, inconsciente: “O inconsciente (...) parece ser dirigido principalmente por tendências instintivas, representadas por formas de pensamento correspondentes – isto é, por arquétipos.” (JUNG, 1990, p. 78). Daí advém o prazer estético, e com isso, uma explicação razoável e simples para o fenômeno artístico, uma vez que se estabelece algum tipo de parâmetro que permitiria a gradação de sensações das coisas entre um objeto qualquer e uma obra de arte. A diferença estaria apenas na percepção em relação ao seu arquétipo ideal.

Por esta análise, e segundo esta razão, arte seria um grau de mediação sensível entre o espectador e o objeto representante de uma ideia.

Em outras palavras: a arte é o parâmetro que damos a algo que representa um ideal. A interação, portanto, não se dá diretamente entre sujeito e objeto, e sim entre o sujeito e a ideia da qual o objeto é representante tridimensional.

Assim, podemos inferir que qualquer objeto pode ser considerado artístico em algum grau, pois o status de arte não está no objeto, e sim nesta relação que se



estabelece entre indivíduo e objeto ideal⁶. É esta a razão pela qual é corrente o uso da palavra ‘arte’ quando se quer fazer referência a algo que seja muito agradável, ou muito bom e grandioso: torna-se estético. Faz-se, assim, um uso inusitado, porém pertinente do termo, como ‘futebol arte’, ‘arte culinária’, e até mesmo uma demonstração mais ou menos ‘elegante’ de um axioma matemático. Como esta sensação poderia ser despertada se não existisse um modelo de comparação?

Toda esta digressão se encontra, também, nas entrelinhas da filosofia platônica: o arquétipo, sendo uma entidade real, possui forma energética plena, e que podemos chamar, neste estado puro, de ‘ideal’. Eis que, por lógica dedutiva, este raciocínio confere ao chamado ‘mundo das ideias’, cerne do pensamento platônico, uma existência igualmente real, pois apesar de tratar-se de um mundo abstrato, energético, não deixa de ser, por isso, existente. A admissão desta premissa não apenas reforça, mas efetivamente reitera a noção de que existe, como forma, um modelo ideal das coisas, conforme a *Alegoria da Caverna* (Platão, 1999) propõe, e que este modelo é justamente, quando atualizado pelo arquétipo correspondente, o responsável pela sensação estética – ou pela não-estética, igualmente – pois somos impelidos a apreciar o ideal, provavelmente por consonância em relação à nossa constituição inconsciente.

Curiosamente, a moderna física quântica, em uníssono com diversas outras áreas da ciência que perceberam o universo como algo muito maior do que nossos sentidos podem captar, também corroboram esta tese:

Se o nosso Universo é constituído de dois mundos complementares e se o mundo físico contém tudo o que está na dimensão física, o mundo virtual quântico deve conter todos os elementos de outras dimensões possíveis. De acordo com esta interpretação, é no mundo virtual quântico que estão – entre outras coisas – os ‘objetos’ potenciais que, quando observados, se manifestam no mundo físico. (...) Tudo o que podemos pensar ou imaginar já existe de forma latente no mundo quântico. (ANDREETA, 2010, p.120-124)

E também a biologia:

⁶ Vale lembrar, novamente, que o termo ‘objeto’ e o termo ‘imagem’ estão sendo usado como metonímia, podendo ser também algo não-material como a música, que também tem codificações arquetípicas e funciona na mesma razão.



O universo poderia ser uma forma complexa de ondas que os sentidos transformam em ilusões tridimensionais: corpos. Se assim for, Platão estava certo acerca da realidade, isto é, que apenas vemos a sua sombra. (CITRO, 2014, p.251)

Pelo lado da psicologia, também Jung chega à mesma conclusão:

O fato é que certas ideias ocorrem em toda a parte e em todas as épocas, podendo formar-se de um modo espontâneo, independentemente da migração e da tradição. Não são criadas pelo indivíduo, mas lhe ocorrem simplesmente, e mesmo irrompem, por assim dizer, na consciência individual. O que acabo de dizer não é filosofia platônica, mas psicologia empírica. (JUNG, 2016, p.75)

E, por fim, a posição da própria arte, na voz de Gombrich:

Aquilo que um pintor investiga não é a natureza do mundo físico, mas a natureza de nossas reações a esse mundo. Ele não se preocupa com as causas, mas com o mecanismo de certos efeitos. Seu problema é de natureza psicológica – trata-se de conjurar uma imagem convincente apesar do fato de que nenhum tom isolado corresponde ao que chamamos de ‘realidade’. (GOMBRICH, 1995, p. 54)

Uma vez que entendemos a arte como uma sensação de prazer advinda da contemplação de uma representação (e aí está a estética) em relação ao seu modelo ideal, podemos estabelecer um gráfico lúdico que poderá nos auxiliar no entendimento dos vários graus possível de relação emotiva com um objeto:

| GRAU | CLASSIFICAÇÃO | CARACTERÍSTICAS |
|------|------------------------------|--|
| 4 | OBRA-PRIMA | O sujeito estabelece uma relação de pleno prazer estético com o objeto, com identificação máxima da ideia lá existente, tornando-o vital. Em geral, são obras que trabalham arquétipos mais universais, e portanto são consensuais, apesar de não estanques. |
| 3 | OBRA DE ARTE | O sujeito se relaciona de maneira sensível com o objeto, em diferentes gradações. Algo nele chama a atenção para além de sua forma ou sua utilidade convencional. Há um prazer em contemplar aquela ideia, quer venha por estímulos ordinários dos 5 sentidos, quer seja por articulação cerebral. |
| 2 | ENTRETENIMENTO / CURIOSIDADE | A relação entre sujeito e objeto estabelece um sentimento superficial, ou pela curiosidade despertada, ainda não sentida em sua plenitude, ou que cria apenas um vínculo circunstancial de entretenimento. |
| 1 | IMPORTÂNCIA FUNCIONAL | Não há interação estética entre sujeito e objeto. O sujeito não considera o objeto em sua dimensão sensível, apenas funcional ou prática. |



É importante frisar que esta classificação é uma primeira proposição, uma tentativa preliminar de analisar as consequências de toda a digressão anterior, e que pode – e deve – ser contestada ou aprimorada, na medida em que estes conceitos anteriormente apresentados se estabeleçam como opção viável para entender o fenômeno estético não mais como um desfile de possibilidades combinatórias entre os suportes artísticos. Cada um destes graus de aproximação são na verdade leituras de como um indivíduo se relaciona com um objeto, e que não apenas são circunstanciais como podem coexistir. Um indivíduo que tenha contato com uma obra e esta não lhe atrai sensorialmente, provavelmente não desenvolverá uma vontade de entendê-la, e portanto só será considerada artística por este em função de seu contexto (estar num museu, numa galeria, etc.). Mas se este mesmo indivíduo assistir a uma aula de artes e lhe for ensinado uma ‘leitura’ possível desta obra, ele poderá passar a entendê-la, e poderá, também, elevar seu grau de relação sensível, passando a considerá-la de outra forma. Uma obra que nada lhe diz (grau 1) poderá vir a ser arte (grau 3 ou 4, vide o exemplo de Duchamp). Os objetos são plenos em si, mas o que lhes confere o estatuto de arte é nossa relação sensível com eles. Por exemplo, na interação de grau 4 encontramos fenômenos como os descritos por Graziella Magherini (1990) em seu trabalho *A Síndrome de Stendhal*, em que descreve e analisa convulsões e reações físicas diversas em turistas quando entram em contato com obras de arte na Itália.

E, agora que definimos o objeto ‘arte’, podemos passar para a etapa seguinte, que é discutir sua necessidade.

3 A IMPORTÂNCIA DA SENSAÇÃO ESTÉTICA, OU A NECESSIDADE DA ARTE

Ernst Fischer inicia seu trabalho *A Necessidade da Arte* (1987) citando, em epígrafe, Jean Cocteau: “A Poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê...”. Mas, adentrando a questão, Fischer é contundente em apresentar as razões pelas quais ele acha absolutamente imprescindível que exista uma indagação sobre a natureza da arte na vida do ser humano: “milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê?” (op.cit, p.12). Razões como simples



diversão ou entretenimento são facilmente descartadas, frente à diversidade de questões que a arte nos suscita, mas em compensação, a problemática levantada pela eventual justificativa de que “almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma experiência mais rica” (Idem) já não possui argumentos que a confrontem diretamente. Fischer se pergunta então: “por que nossa própria existência não nos basta? Por que este desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas?” (Ibidem). Esta talvez seja a pergunta fundamental para entender a complexidade da razão da existência da arte. Fischer mesmo desdobra a questão em um breve aforismo, *en passant*, que talvez nem ele mesmo se dê conta da importância: “É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma ‘plenitude’ que sente e tenta alcançar, (...) uma plenitude na direção de um mundo mais compreensível, mais justo, um mundo que tenha *significação*” (op.cit, p.13). A questão é que Fischer coloca a dicotomia eu (indivíduo) x sociedade (coletivo) como pano de fundo e razão da problemática, vinculando, em grande medida, essa relação a um plano político. O homem, para ele, é um ser que anseia ser social, e sua individualidade de alguma forma tolhe e inibe este desejo. Se quisermos entrar na questão por este viés, devemos utilizar não mais a epistemologia da arte, mas sim, novamente, a psicologia para elucidar a questão, já que se trata de um problema diretamente ligado à relação do indivíduo (Ego) e sociedade. Jung descreve esta relação eu x sociedade como um conflito pessoal:

Do mesmo modo que o indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo. E assim como certas funções sociais ou instintos se opõem aos interesses dos indivíduos particulares, do mesmo modo a psique humana é dotada de certas funções ou tendências que (...) se opõem às necessidades individuais. (JUNG, 1987, p.22)

Portanto, ao contrário do que Fischer propõe, a psicologia nos dá como resposta um inerente conflito entre eu e sociedade, ou entre a psique interior *versus* psique exterior. “a primeira coisa a descobrirmos é quão difícil se mostra a descoberta da própria individualidade”(JUNG, op.cit., p.30). Toda a análise junguiana



nos leva a entender que buscamos, intuitivamente, um equilíbrio saudável para essa dicotomia, uma vez que reconhecemos, de maneira muito pouco consciente, que somos indivíduo únicos e autônomos, e assim se estabelece uma necessidade de reconciliação da psique individual com a psique coletiva. Numa análise ainda anterior à junguiana, Freud já baseava toda a complexidade da psique na questão da repressão, colocando em evidência que nossos complexos psicológicos advêm exatamente deste embate, uma vez que temos uma vontade individual que precisa ser satisfeita, e um contexto externo que regulamenta nossas ações. Portanto, se voltarmos à definição de arte para Fischer, mencionada no quadro no início, “Arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”(FISCHER, op.cit.,p.13), se entendermos esta definição considerando este equilíbrio regulador entre o eu e a sociedade (a psique interna e a externa), aí temos uma definição válida. Ao contrário, se considerarmos a definição exatamente no contexto proposto, “tornar social sua individualidade” ela deixa de ser ontológica e se torna uma mera descrição de um complexo, uma tentativa de ser aceito por um grupo ou uma sociedade, que seria simplesmente submissão do eu à psique coletiva, que é exatamente o que um artista não faz.

O termo “indispensável” também é questionável, como se todo o indivíduo que vive em sociedade tivesse acesso ou cultivasse arte no seu mais elevado termo. Concordamos que a arte deva ser uma estrada que leva um indivíduo à plenitude, mas temos que discordar quando entendemos que essa plenitude citada no contexto, significa uma relação puramente social. Não nos parece que este seja o fim último da arte, até porque a experiência artística, conforme vimos no item anterior, é estritamente individual, relação pessoal entre sujeito e objeto. E disso decorre, naturalmente, a total impossibilidade de que uma determinada sociedade ou grupo em questão tenham a exata mesma impressão sobre uma determinada obra de arte, o que corrobora a noção de arte como uma expressão do individual para outro individual. Assim, a conclusão seria: a arte permite a integração do sujeito com a ideia do Todo, representado aqui pelo objeto estético, a obra de arte. A ideia do Todo é, por sua vez, eminentemente platônica, pois representaria uma ‘janela’ na Caverna tridimensional limitada em que habitamos, permitindo vislumbrar o



sentimento de grandiosidade e plenitude diretamente do mundo das ideias (Platão, 1999). É a esse fator que buscamos na arte, ainda que inconscientemente, e que nos impele, enquanto seres humanos, a criar e consumir objetos de caráter puramente estético.

Tal lógica explicaria, por exemplo, a necessidade da religião, e também a razão pela qual arte e religião já foram, em tempos remotos, uma única coisa: trata-se da mesma razão ontológica de busca por um sentimento que transcenda o limite de tempo-espço e consciência que vivemos.

É curioso que este ponto crucial da questão nunca é inteiramente percorrido, por mais que seja circundado. Fischer por exemplo nos fala sobre as diferenças entre a razão de ser da arte em contextos sociais diversos, explicitando que a função da arte muda conforme muda a sociedade. Entretanto, esclarece, “a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa na arte que expressa uma verdade permanente.” (FISCHER, op.cit.,p.16) Mas o que é essa “coisa?” Ainda mais adiante, falando sobre as origens da arte, e estabelecendo um diálogo entre a religião, ciência e arte como fusões primitivas de um sentimento de grandiosidade alheio à compreensão de um homem na aurora de sua consciência, ele admite que sua origem foi a *magia*. E, justamente por isso, conclui, com alguma insatisfação, que a magia é inerente ao fazer artístico, e, mesmo sendo função de uma arte moderna e politicamente engajada “esclarecer e incitar à ação” (Idem, p.20), também “é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem esse resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte”(ibidem). Continuamos com a mesma indagação: o que é essa magia? Fischer justifica, na melhor das hipóteses, como sendo a capacidade de transformar através da imaginação, em contraponto ao trabalho físico. Num contexto científico, essa explicação não sobrevive ao crivo de uma análise lógica, começando pelo fato de que qualquer coisa pode se enquadrar nesta descrição. Haveria magia então na resolução de *qualquer* problema de *qualquer* natureza, bastando para isso usar a imaginação. Percebemos aqui como faz falta a análise segundo a perspectiva da subjetividade da interpretação do indivíduo em relação ao objeto, sendo este um equívoco muito comum na filosofia da arte.



Acreditamos que podemos satisfazer esta questão com as conclusões acima descritas. A 'magia' que Fischer identifica parece ser consonante com esse sentimento de transcendência decorrente da contemplação de um objeto, um sentimento tão abstrato, tão imaterial, quiçá inexplicável por uma lógica totalmente materialista, que a melhor interpretação que se pode dar a ele é que se trata de um componente 'mágico'. Preferimos nos basear em algum suporte científico para elucidar a questão, e assim inferimos, através da psicologia junguiana, que a arte representa um respiro, uma janela, ou ainda uma válvula de compensação da psique diante do conflito interior *versus* exterior, entre o eu energético e o eu material, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo:

A verdadeira obra de arte tem inclusive um sentido especial no fato de poder se libertar das estreitezas e dificuldades insuperáveis de tudo o que seja pessoal, elevando-se para além do efêmero do apenas pessoal. (JUNG, 1991, p.60)

4 CONCLUSÃO

Como vimos, a filosofia platônica esboça um contexto muito interessante sobre a razão pela qual somos atraídos por um sentimento estético: temos um parâmetro inconsciente de que há um modelo ideal expresso pelo bom, belo e grandioso nas formas que conhecemos, e, no cruzamento deste conceito com a psicologia junguiana, um verdadeiro oceano de possibilidades se apresentam para articular razões as mais diversas para a necessidade da arte, todas elas igualmente baseadas na nossa própria estrutura mental. A mais evidente proposição neste caso é aquela que justifica a própria realidade de uma vida inconsciente, ou seja, uma série de experiências das quais não sabemos a origem, mas que fazem parte (e é um componente vivo) de nossa existência.

A vida inconsciente seria muito difícil de se justificar se não fosse uma evidente sensação de incompletude do ser que todos experimentamos, e que os artistas (justamente por que são artistas) experimentam de maneira muito mais intensa. A percepção de que vivemos numa prisão tridimensional, limitados por tempo e por espaço, ao que se acrescenta a vívida sensação de que nossos atos



não são livres, mas regulados por forças externas (pressões sociais, legislação, dogmas religiosos), nos causam resistências emocionais que nosso complexo existencial (Id, Ego, Superego, para usar a terminologia freudiana) precisa resolver, trazendo toda a sorte de complexos que a psicologia bem conhece, e que em casos mais críticos desenvolvem psicopatias e neuroses, comuns em nossa sociedade contemporânea.

Essa dualidade, o mais das vezes conflitante entre as forças externas, presentes na consciência, e as internas, presentes no inconsciente (pessoal ou coletivo) é bastante evidenciada na afirmação de Jung de que

A experiência no campo da psicologia analítica nos tem mostrado abundantemente que o consciente e o inconsciente raramente estão de acordo no que se refere a seus conteúdos e tendências. Essa falta de paralelismo (...) se deve ao fato de que o inconsciente se comporta de maneira compensatória ou complementar em relação à consciência. (JUNG, 2000, p.6)⁷

Justamente por isso, há uma natural busca de equilíbrio de forças psíquicas para minimizar este conflito inerente, o que frequentemente se traduz na busca do prazer pela sensação de grandiosidade de um ideal arquetípico, expresso, por exemplo, na obra de arte, uma vez que poucos atos cotidianos, quer sejam nossos ou de indivíduos de nosso círculo social, traduzem esta grandiosidade. Eis a beleza estética, e eis o alimento para o espírito.

Neste sentido, o papel do artista também é, claro, elucidado na mesma razão, pois as pessoas dotadas de qualidades criativas tem uma natural “permeabilidade do muro divisório entre consciente e inconsciente.” (Idem).

Entendemos que todo o percurso realizado na busca por uma alternativa em resolver as questões postuladas no quadro apresentado no início se mostra não apenas válido mas também eficaz, na medida em que contempla a totalidade das definições propostas pelos autores citados. Explica não apenas o componente espiritual citado por Hegel, mas o sensível de Tolstói e Eco, o belo natural de Adorno, e o belo evidente de Croce, a vivência intensa de Ostrower, e até mesmo

⁷ Jung, no mesmo parágrafo, também coloca a mesma questão invertendo as ordens: “a consciência se comporta de maneira compensatória em relação ao inconsciente”.



como se fundamentam os parâmetros para que artistas, críticos, curadores, diretores de museus e galerias possam justificar suas escolhas, aparentemente subjetivas.

Concluimos que a arte tem o potencial para desencadear uma verdadeira hecatombe sensível, traduzida na emoção presente à contemplação de uma obra, que, se analisado a nível de energia psíquica, representa uma explosão: a catarse. Trata-se não apenas um mero regulador de estados psíquicos, mas um ponto fundamental para a motivação de nossa existência. Somos fatalmente impelidos a buscar essa sensação, quer seja através da arte, quer seja através de algum outro êxtase, religioso ou mesmo sexual, e assim temos que a arte se constitui numa energia vital ao fluxo de sensações e emoções que comumente chamamos de vida.

(...) compreendi que, desde a origem, uma nostalgia de luz e um desejo inesgotável de sair das trevas primitivas habitam a alma.
(JUNG, 1985, p.236)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1971
- ANDREETA, José Pedro e Maria de Lourdes. **Princípios herméticos com ciência**. São Paulo: Prolibera, 2010
- BORDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto**. Buenos Aires: Siglo Ventiuno, 2010
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1991
- CITRO, Massimo. **O código básico do universo**. São Paulo: Cultrix, 2014
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1989
- CROCE, Benedetto. **Breviário de estética – Aesthetica in nuce**. São Paulo: Ática, 1997
- ECO, Umberto. **A definição da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2016
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte** (trad. Leandro Konder), 9a. Edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1987
- GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão – um estudo da psicologia da representação pictórica**. (trad. Raul de Sá Barbosa). São Paulo: Martins Fontes, 1995
- _____. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988
- HEGEL, G.W.F. **Curso de estética: O belo na arte**. (tradução de Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino)2a. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2009



JUNG, Carl Gustav. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 2000

_____. **Espiritualidade e transcendência**. (Seleção e edição de Brigitte Dorst). Petrópolis: Vozes, 2016

_____. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 7a. Edição, 1985

_____. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 1991

_____(org.). **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5a. Edição, 1990

MAGHERINI, Graziella. **El Síndrome de Stendhal**. Madrid: Espasa Calpe, 1990

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Campinas: Unicamp, 2013

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1999

AUTOR. **Obra**. Curitiba: Appris, 2016

TOLSTÓI, Leon. **O que é Arte?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016

Recebido em 01/06/2018
Aprovado em 14/09/2019



DIZEM AS PAREDES: A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÃO DE VOZES E SILÊNCIOS

SAY THE WALLS: THE PUBLIC SCHOOL AS A SPACE OF DISPUTE AND NEGOTIATION OF VOICES AND SILENCES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020448>

Marília Alves de Carvalho

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
marilia.mac@gmail.com

RESUMO

Este estudo consiste em um relato da experiência como professora de artes na rede municipal da cidade de São Paulo e das proposições de intervenções artísticas realizadas com estudantes do ensino fundamental II, como forma de ocupar o espaço da escola com as vozes das e dos estudantes e observar as repercussões e desdobramentos dessas ações. Partindo do aporte teórico da Cultura Visual para investigar sobre as imagens e a visualidade do ambiente escolar como atuantes na formação da subjetividade das e dos estudantes, assim como seu cotidiano e a forma como as relações se estabelecem dentro desse espaço, também é intenção desse artigo debater o entendimento das imagens que ocupam a escola como escolhas pedagógicas que dão visibilidade para determinados artefatos visuais ao mesmo tempo em que invisibilizam outros, assim como a relevância que elas podem ter na formação da voz e do silêncio das e dos estudantes. As considerações finais pretendem apontar possibilidades de entendimento das práticas artísticas e imagéticas como espaço de aprendizagem e experimentação que deve ser reconhecida e valorizada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Escola pública. Cultura Visual. Intervenção artística. Silenciamento.

ABSTRACT

This study consists of an account of the experience as an art teacher in the municipal network of São Paulo city and the artistic intervention proposals carried out with students from 5th to 9th grade, as a way to occupy the school with the students' voices and observe the repercussions and consequences of these actions. Starting from the theoretical contribution of Visual Culture to investigate the images and visuality of the school environment as actors in the formation of students' subjectivity, as well as their daily life and the way relationships are established in school, it is also the intention of this article to discuss the understanding of the images that occupy the school as pedagogical choices that give visibility to certain visual artifacts while at the same time invisibilizing others, as well as the relevance that they can have in the formation of the students' voice and silence. The final considerations intend to point out possibilities for understanding artistic and imagery practices as a learning and experimentation space that should be recognized and valued in school everyday.

Keywords: Public school. Visual Culture. Artistic intervention. Silencing.

1 INTRODUÇÃO

Por que mostrar um dedo do meio (ou dar o dedo, como dizem alguns estudantes) é considerado um gesto ofensivo? Uma imagem de um dedo do meio



fixada em uma parede pode ser tão ofensiva quanto o próprio gesto? Essa imagem seria mais ofensiva se estivesse fixada na parede de uma escola do que na rua? Há algum tipo de discurso ou mensagem que poderia justificar o uso de tal imagem dentro ou fora da escola? E se essa imagem estiver associada a uma mensagem de repúdio a algum tipo de opressão sofrida por algum grupo de pessoas dentro e fora desse espaço? Faria diferença se esse gesto fosse feito por uma mulher ou por um homem? E se fosse feito por uma adolescente?

Essas perguntas, que não pretendem necessariamente ser respondidas, são o ponto de partida para as reflexões que surgiram durante o processo de trabalho que venho desenvolvendo como professora de Artes em uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo, localizada na periferia da zona norte da cidade.

O ambiente escolar dessa onde leciono se assemelha ao de muitas outras escolas públicas da cidade, por operar dentro da lógica da proibição e da restrição: grades dentro e fora das salas de aula, paredes monocromáticas e lisas, quase nenhuma área aberta e muros altos que, de dentro, nos restringem a vista do céu, do dia e do tempo. As filas, o sinal fabril, o banho de sol na hora do intervalo, mais grades que fecham o acesso ao pátio. Além dos aspectos frios e hostis da arquitetura, podemos observar uma diversidade grande de informações visuais. É sobre a natureza dessas informações visuais e imagens, em paralelo a uma breve contextualização sobre os estudos da cultura visual, que se trata a primeira parte do artigo, seguida de um relato sobre uma das propostas de intervenção artística realizada com estudantes do 9º ano e sua repercussão no ambiente escolar; por último, as considerações finais são uma reflexão sobre as relações de gênero e a formação de subjetividades a partir das estudantes no contexto da escola pública.

Por fim, cabe explicitar que “dizem as paredes” faz menção a pequenos contos de mesmo nome do autor uruguaio Eduardo Galeano (2002), em que ele descreve frases que encontra em pixações por diversas cidades, evidenciando a subjetividade e pensamentos de sujeitos constantemente apagados e invisibilizados pela cidade. Como, segundo o autor, disseram algumas paredes em Quito: “E se nos juntarmos para dar um chute nesta grande bolha cinzenta?”.



2 A CULTURA VISUAL E VISUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Em 1981, Paulo Freire escreve que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Sob essa perspectiva, o autor entende que *ler* compreende um processo que não se limita a juntar sílabas, formar palavras e decodificá-las, mas que envolve uma percepção crítica, interpretação e *reescrita* do lido.

Ainda na década de 1980, caminhando em um sentido análogo ao que Paulo Freire propõe, Ana Mae Barbosa também busca ampliar a noção de *leitura*, destacando a leitura de imagens como um braço importante para o ensino da arte na pós-modernidade, considerando que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Os dois autores sublinham a relação, nas palavras de Paulo Freire, do “texto com o contexto”; assim, inserem o *ato de ler* em uma perspectiva crítica e ao mesmo tempo criadora, uma vez que exige uma relação ativa daquele e daquela que lê com o que é lido, em que está implicado o lugar de onde se vê e as apropriações e ressignificações que cada sujeito é capaz de fazer a partir do seu lugar, que nunca é fixo.

A relevância da imagem para o ensino e aprendizagem das artes visuais e para uma leitura crítica do mundo adquire nova complexidade ao se voltar para a visualidade como forma de pensar sobre a relação que os indivíduos estabelecem com as imagens e os sentidos que são produzidos através dessas relações, o que implica também olhar para a normatização de determinados discursos e a consequente invisibilidade de outros.



Nesse sentido, trago algumas contribuições dos estudos sobre a cultura visual em diálogo com o ensino das artes visuais como ponto para reflexão sobre o caráter discursivo mediado pelas imagens presentes no ambiente escolar, os efeitos que elas têm sobre os sujeitos que se relacionam com elas cotidianamente e na construção das subjetividades presentes nesse ambiente.

Ao buscar definições para cultura visual, Hernández (2005, p. 12) aponta uma grande diversidade de significados e perspectivas teórico-metodológicas, oriundas da confluência de diferentes disciplinas, tais como a Sociologia, a Semiótica, os Estudos Culturais e Feministas e a História Cultural da Arte. Dessa confluência temos, então, um campo de estudos que não se limita a debruçar-se sobre as produções artísticas e artefatos visuais constitutivos do espectro definido pelas instituições de arte como museus, galerias e a academia, mas se concentra sobretudo no complexo aparato de imagens e fenômenos visuais pelos quais somos cercados nos dias de hoje, tanto quanto nas práticas de visualidade que, segundo Hernández (2005, p.13), referem-se às "formas culturais vinculadas ao olhar", isto é, as formas como quem vê se posiciona diante do que é visto e como, simultaneamente, o visto constrói o olhar e o posicionamento discursivo de quem vê.

Retomando o cenário de onde parti, penso em um ambiente escolar cujas paredes estão repletas de folhas sulfites a4 com diversas cópias dos mesmos desenhos, cartolinas com aqueles conhecidos padrões de cores e os efeitos visuais do giz de cera pálido que não se destaca em nenhum tipo de papel e das marcas que a fita adesiva deixa depois de ser arrancada. Essa descrição, aliada a já mencionada frieza e hostilidade arquitetônica, refere-se à escola em que atuo e, ao mesmo tempo, deve ser familiar para muitas pessoas que jamais estiveram nela, pois também diz respeito a muitas outras escolas espalhadas pela cidade que igualmente insistem na manutenção dessas visualidades no imaginário escolar como a única possível. De dentro desse cenário encontramos aporte nas palavras de Irene Tourinho que nos leva a questionar sobre (2011, p. 12) os impactos que a experiência social do ver e ser visto, assim como os usos dessas experiências e visualidades tem sobre nossos "modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar". Considerando a multiplicidade de sentidos, significados e usos que compreendem essas experiências (de ver e ser visto), a autora aponta a



responsabilidade que a escola deveria ter no sentido de lidar com as diversidades e vulnerabilidades dessas experiências, entendendo-as como constituintes de nossas subjetividades, afetividades e identidades.

Segundo Tourinho (2011, p. 10), a ideia de “ser visto” não sugere necessariamente ver a própria imagem, mas indica ser visto culturalmente através dos significados atribuídos e mediados por outras imagens. Para Hernández (2005, p. 12), esse papel de mediar significações culturais exercido pelos artefatos visuais seria uma via de aproximação entre a cultura visual e o ensino das artes visuais. Cabe a nós então observar, nesse contexto escolar, em que medida as estudantes se veem e são vistas, quais espaços tem para representarem a si mesmas em contraponto às inúmeras imagens prontas e estereotipadas reproduzidas pela visualidade escolar e, ainda, se elas se veem e se reconhecem diante dessas imagens ou se tem espaços para reinventar seus *modos de ver, de ser, de agir, de desejar, de imaginar* e de serem vistas.

Com exceção de algumas poucas pinturas antigas em paredes do pátio da escola e das pixações que, via de regra, não são autorizadas, a maior parte das informações visuais presentes na escola não foi produzida por estudantes. Os trabalhos e atividades expostos, ainda que realizado por estudantes, são propostos e organizados pelo corpo docente assim como as decorações da chegada da primavera, de um dia do índio estereotipado e enfeites “fofos” com personagens *da Turma da Mônica* ou dos *Minions* dentro das salas de aula, são imagens predominantes e não encontram nenhuma resistência entre a comunidade escolar.

As referências visuais nesse ambiente escolar são, em sua maioria redundantes e repetitivas, pouco diversas e, nas palavras de Tourinho (2009, p. 152) “mantém um discurso infantilizado, adocicado, terapêutico ou, às vezes, puramente recreativo”, além de limitarem-se a padrões estéticos predeterminados pelas cores e qualidade de materiais disponíveis que caracterizam e contaminam o imaginário escolar. Cores de cartolina, papel a4: o formato está dado, já vem pronto. A fôrma, o sapato em que apertamos os pés para caber todos os dedos. Apertar para caber.

As limitações materiais e físicas condicionadas pela precarização e sucateamento do ensino público determinam o tipo de experiências visuais possíveis



dentro desse espaço? *Apesar de* faltar tanto, não teremos escolha além da manutenção da normatização visual porque “é o que temos pra hoje”? Ou qual seria o preço da escolha por outros caminhos que tentem reformular esses *modos de ver, ser, agir, desejar e imaginar* nesse espaço *apesar de* tudo o que falta nele? Como afirma Tourinho:

Os discursos visuais fazem concessões aos gostos, aos ideais, aos mercados, aos contextos onde precisam ou querem sobreviver. O discurso visual que a escola tem visto, imaginado, legitimado e reforçado, agride pelo excesso de concessões. Excesso como redundância. Falta formação, falta material, falta espaço, falta tempo, mas, falta também “molecar” com os artefatos que nos rodeiam. Fazer deles e com eles, objetos de nossas licenciaturas discursivas e metodológicas. (2009, p. 146)

Essa ambivalência entre o excesso (de concessões e redundâncias) e a falta sobretudo de “molecar”, termo que a autora empresta do poeta Manoel de Barros, evidencia a preponderância de um discurso visual de fácil apreensão, impregnado de uma lógica voltada para o consumo e, por isso, palatável, convincente e que não propõe nenhum desafio nem exige muito de quem olha, não nos deixa “molecar” com camadas mais profundas de leitura e interpretação, tampouco com de criar e se reinventar a partir delas.

Considerando necessária a compreensão do contexto de produção e recepção das imagens, como nos recorda Kevin Tavin (2009, p.227), podemos perceber que uma característica comum entre essas imagens já mencionadas é estarem inseridas em uma lógica mercadológica de produção e distribuição, sendo portanto mais fácil e amplamente difundidas, aceitas e incorporadas ao gosto e repertório visual das crianças e adolescentes. A escola, esse lugar em que falta e sobra tanta coisa, recebe essas imagens de forma massiva e com tanta naturalidade que elas tomam forma de norma e, uma vez normatizadas, passam isentas de questionamentos sobre seu posicionamento político e ideológico e quais efeitos exercem sobre as pessoas que lidam e convivem com elas cotidianamente em um espaço sabidamente pedagógico.

Então temos uma coruja na porta da sala de leitura. E outras várias corujas decorando o interior dessa sala. Peço licença aqui para algumas digressões em



primeira pessoa sobre essa coruja que todo dia me olha. Olho todo dia para a coruja de volta e me pergunto o que a levou ali. Uma coruja *fofa*, feita de E.V.A, genérica, que não se refere a nenhuma coruja específica que eu tenha conhecimento. Investigo mentalmente quais seriam as motivações que aquela coruja carrega, como objeto de decoração da sala de leitura: a relação imediata que faço é com a sabedoria, razão pela qual esse animal é usado como símbolo de áreas como a filosofia e a pedagogia. Essa associação parece coerente e talvez até um pouco óbvia, ao se tratar de um espaço da escola onde estão concentrados os livros, mas me lembro de alguém que me disse uma vez que o óbvio não existe. Então me pergunto: será óbvio para todas as pessoas que olham todo dia para aquela coruja algum significado relacionado à sabedoria? Se essa relação não for óbvia, quais outras relações são possíveis? Ou a coruja pode ser uma mera imagem decorativa, sem nenhuma significação e sem nenhum sentido - a *priori* ou atribuído por nós - que tenha a ver com nosso dia a dia?

Essa associação aparentemente “óbvia” não vem apenas da visão e audição apuradas que a coruja tem, mas que, por ser uma ave noturna e porque os gregos valorizavam a noite como momento propício para o pensamento filosófico, a coruja simbolizava Athena, a deusa da sabedoria. Pesquisando na internet, apesar da incerteza das fontes, podemos ter uma dimensão de significados possíveis para a coruja: para os chineses, a sabedoria era representada pela sabedoria e a coruja representava o relâmpago e protegia dos raios. Já os aborígenes na Austrália acreditavam que a coruja representava o espírito da mulher, enquanto no xamanismo ela significaria transmutação e morte, na umbanda, justiça e no Candomblé, fertilidade. Mas tendo a acreditar que nenhum desses significados se aplicaria à nossa corujinha na porta da sala de leitura.

Com isso quero dizer que, nossas escolhas, ainda que inconscientes ou despreziosas, carregam o peso histórico das narrativas dominantes (ocidentais, eurocêntricas, brancas, masculinas e heterossexuais) que são privilegiadas quando, por exemplo, não assumimos como pedagógicas as escolhas das imagens que circularão no ambiente escolar ou toda vez que nos eximimos da responsabilidade que temos em relação a essas escolhas e quando deixamos de discutir sobre elas. A questão não está centrada apenas na necessidade de olharmos para os significados



culturais mediados por essas imagens, mas também em entendê-las como escolhas pedagógicas e atentarmos para o fato de que, ao escolhermos determinadas imagens e artefatos visuais simultaneamente escolhemos também aquilo que não será visto, que permanecerá à sombra ou mesmo invisível.

Não significa realizar uma caça às corujas, ursinhos, personagens de desenhos e qualquer outro tipo de imagens comuns ao imaginário escolar, nem de responsabilizar individualmente professoras e professores, mas como sugere Tourinho, nos perguntarmos “que culturas de atividade e práticas de responsabilização seriam necessárias e possíveis para que a escola lide com as experiências do ver e ser visto?” (2011, p. 13). Para a autora, algumas respostas para essa pergunta passariam por compreender a diversidade de abordagens possíveis para a cultura visual, reconhecer que hoje há muitos espaços de aprendizagem além da escola e que é possível borrar os limites definidos entre alunos e professores, cabendo a estes o exercício de

reconstruir, revisitar nossa formação identitária como profissionais, professores, implicados em (re)posicionamentos críticos sobre o mundo simbólico que nos rodeia, visa nos levar a despegar-nos de convicções rígidas, predispondo-nos a negociar identidades e a nos transformarmos. (TOURINHO, 2011, p. 14)

Em consonância a essa ideia, Hernández (2009, p. 206) também sugere repensar o papel da escola, “não para adaptá-la às necessidades do mercado, mas para dotar estudantes e professores de capacidades de ação e decisão na criação de suas próprias respostas frente aos processos de reestruturação nas sociedades pós-industriais”. Essas práticas de responsabilização poderiam nos colocar, professoras/es, alunas/os e também gestão escolar, no lugar de sujeitos capazes de compreender a importância de nossas escolhas pedagógicas e de decidir e agir sobre elas de maneira consciente, criando espaços para contestar aquelas narrativas dominantes e não apenas conviver com elas como se fossem naturais e, portanto, isentas de questionamentos por serem entendidas a partir de uma suposta neutralidade nunca problematizada, nem entendida como formativa.

Acabou o semestre e as paredes voltam a ficar vazias e lisas, como o cubo branco de um museu sem exposições. É a estaca zero, o neutro, nulo. Prontas para



começar de novo, aguardando a curadoria de quem pode decidir o que é digno de ser exposto, visto, exibido. E o que dizem essas paredes agora? Como é voltar das férias e mais uma vez elas terem nada para dizer? O “nada” nos conta quais são as “condições normais de temperatura e pressão” sob as quais a escola deve operar, como ela é, fixa e crua, antes de ser. O silêncio é uma norma que deve ser provisoriamente rompida com o que se espera que se diga: não sobre ele mesmo (o silêncio), nem sobre qualquer coisa que se gostaria de dizer. Há um *script* a ser seguido, há um acordo tácito sobre o que pode ser dito e não dito. Provisoriamente, até dezembro, quando tudo volta ao ponto inicial.

O silêncio é um aprendizado que perpassa várias camadas da vida escolar e, a longo prazo, corrói alguns mecanismos de criação e (re)invenção de si mesmo e do mundo e molda modos de ser e estar nesse mundo, principalmente quando o ambiente em que passamos a maior parte da nossa infância e adolescência não é instigador nem desafiador, pelo contrário, reduz e subestima aqueles e aquelas que convivem nele, além de apagar as marcas de vida, de uso, de gasto, de revolta, de amor e de história que se acumula nele ao longo dos meses.

3 F*#@-\$& SEU MACHISMO: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS E OS SILÊNCIOS NA ESCOLA

Durante o ano letivo de 2018, foquei meu trabalho com as turmas dos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental II em intervenções artísticas, atentando para as percepções que as/os estudantes têm da escola e as possibilidades de ressignificar esse espaço repleto de normas e imagens já naturalizadas não apenas pela rotina escolar, mas também por ela.

Minha primeira proposta foi trabalhar com os 9ºs a ideia de comunicação visual através de cartazes, com temas de livre escolha das/dos estudantes. A única restrição que estabeleci foi a de não ofender nenhum grupo de pessoas, nem qualquer pessoa individualmente (não valia querer “matar todos os palmeirenses”, ou chamar o colega da outra sala de “viadinho”, como alguns quiseram fazer).

Foram diversos fatores que me motivaram a escolher trabalhar com cartazes: o primeiro deles foi o entendimento desse tipo de produção como uma forma de



divulgar ideias em locais públicos, o que exige uma atenção quanto à legibilidade e entendimento do que queremos dizer, isto é, nos fazermos entender de maneira visual e estarmos sujeitos a olhares e leituras diversas, por se tratar de um espaço coletivo. Em segundo lugar, saber quais ideias habitava as cabeças das e dos estudantes, o que têm a dizer, o que achariam relevante colocar nas paredes da escola e como resolveriam essas ideias de forma visual. Por fim, minha pesquisa pessoal sobre letras e palavras enquanto imagens e a vontade de explorar e dividir isso em um processo criativo com as e os estudantes, sabendo que pra elas e eles, depois de (pelo menos) nove anos aprendendo a escrever e andar dentro da linha - uma linha reta - os desvios podem ser um obstáculo ou entendido como alvo de desconfiança: escrever em letras grandes, letras de forma, letras tortas, sem régua, contrastantes ou discretas, letras para serem lidas de longe, por várias pessoas, e não só por uma que dará um visto e o ponto na média do bimestre.

Percebi que durante esse processo, interrompido por uma greve de vinte dias de professoras/es e servidoras/es municipais da qual participei, a liberdade de escolha dos/das estudantes com relação aos temas que seriam trabalhados em seus cartazes não esteve dissociada dos cartazes que levei como referência (fig. 1 e 2) para serem analisados tanto pelas mensagens visuais e textuais, como pela relação entre elas e também pelos aspectos formais. O objetivo, entretanto, não era dissecar esses cartazes formalmente, mas sensibilizar o olhar das e dos estudantes para o processo de construção, leitura e veiculação dessas imagens.



Figura 1 cartazes levados como referências para leitura e análise durante a aula. (março/2018)



Fotografia de autoria da autora.

Figura 2. Cartazes produzidos durante a greve por professoras/es e estudantes usados como referência em aula sobre comunicação visual. (março/2018).

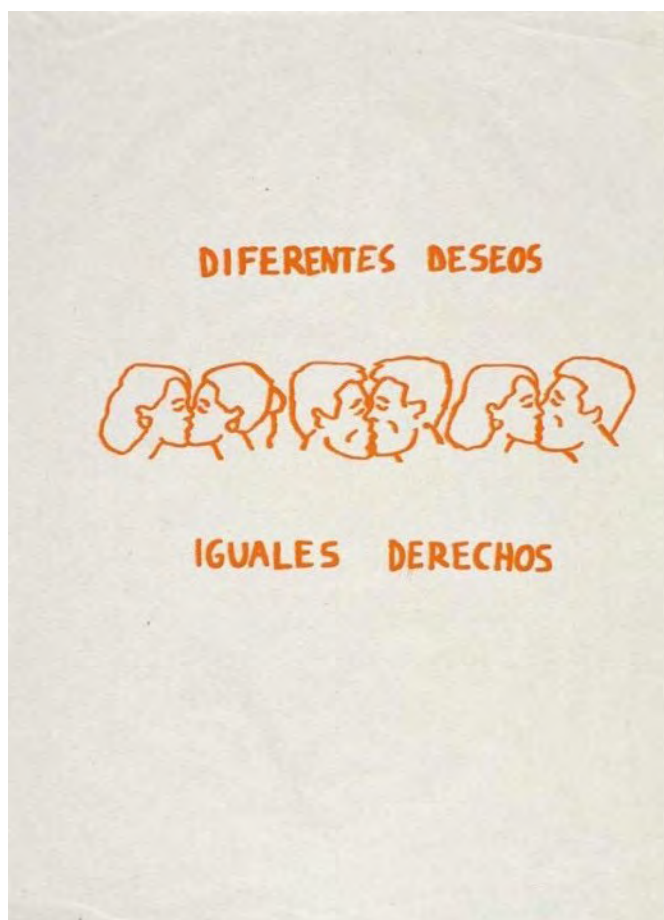


Foto da autora.



Uma das referências utilizadas foi um cartaz do coletivo argentino *Taller Popular de Serigrafia* (fig. 3), grupo formado em 2002 por ocasião das assembleias organizadas durante as revoltas populares na Argentina em decorrência da crise econômica em 2001. Desde então, o coletivo entende que a imagem pode ser um suporte material para os problemas nos quais querem intervir e trabalha produzindo camisetas e cartazes no contexto das lutas sociais, movimentos de protestos e contra a repressão. Desse coletivo, o cartaz que escolhi levar para a sala de aula traz os dizeres em espanhol “*diferentes deseos / derechos iguales*” e seu sentido se completa com um desenho de beijos entre casais hétero e homoafetivos. Não por acaso, esse cartaz em especial chamou a atenção de um grupo de meninas que o fotografaram em seus celulares e depois escolheram esse tema para os seus próprios cartazes. A imagem como suporte para intervir em uma questão que sempre existiu e esteve invisível no cotidiano visual da escola. Ver, ser vista.

Figura 3





O segundo cartaz (fig.4) que destaque aqui foi tirado do livro da campanha gráfica #vivasnosqueremos, que reúne um compilado de cartazes produzidos por diversas mulheres também na Argentina, inspiradas pela coletiva MuGre (Mujeres Grabando Resistência), no México, que decidiu utilizar a gravura para criar imagens com mensagens claras como veículo para denunciar, enunciar e visibilizar os diferentes modos de violência exercida contra as mulheres (2017, p. 6). Os dizeres “um dia não terás medo de andar pela rua nem terás medo de morrer pelo teu machismo” acompanham a perspectiva de uma rua escura e, ao final dessa rua, uma mulher caminha sozinha. Esse cartaz também despertou o interesse de algumas estudantes e permaneceu boa parte do ano na sala de artes, sempre sendo alvo de curiosidade, questionamento e observação.

Figura 4. Cartaz da Campanha Gráfica #vivasnosqueremos,



Fonte: Muchas Nueces,; El Colectivo : Editorial Chirimbote. Argentina, 2017.



Essas foram algumas das referências de cartazes que me levaram a refletir sobre a influência que a natureza das imagens vistas pelas estudantes pode ter sobre o que elas produzem em sala de aula, observando o teor político e contestador presente em muitos dos cartazes que elas criaram em seguida. Ainda que, a princípio, eu tenha saído um pouco frustrada com relação à minha expectativa sobre as aulas em que propus a leitura e análise dos cartazes (fig.1), acredito que o resultado teria sido diferente se as referências apresentadas focassem mais em conteúdo publicitário ou em frases de efeito, por exemplo.

É raro encontrar qualquer coisa que demova estudantes dos 9ºs anos de sua apatia rotineira e com os cartazes não foi diferente: durante a aula, a maioria sequer se levantou do seu lugar para olhar de perto os cartazes que deixei expostos na sala e, quando chegou o momento de criarem os seus, frases prontas e de efeito - dessas que circulam pela internet junto com imagens mais ou menos aleatórias -, corações, flores, estrelas e, ao contrário do que orientei, nenhum planejamento foram as saídas mais fáceis e imediatas para aqueles e aquelas que ainda se dispuseram a criar algo.

Compreendo, entretanto, que a escolha por temas de cunho político por parte de algumas e alguns estudantes não diz respeito exclusivamente aos cartazes vistos rapidamente em uma aula de 45 minutos. Essa escola de onde falo possui alguns projetos e um (pequeno) grupo de professoras e professores que tensiona, na medida do possível, algumas discussões acerca das minorias políticas e dos direitos humanos. Não por acaso, parte dessas e desses estudantes cujos cartazes refletiam tais discussões é também engajada nesses projetos da escola e mais participativa nessas aulas.

Sem dúvida, o repertório visual das estudantes não se restringe ao ambiente escolar, mas se entendermos que escola ainda pode ser um espaço de criação e negociação de sentidos e significados, as imagens ofertadas por ela poderiam exercer um papel importante no processo de ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e construção de significados das coisas do mundo. De acordo com Tourinho, a cultura visual enfatiza a “utilização social, afetiva e político-ideológica



das imagens e as práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens” (2011, p. 12). Assim, não deveríamos tratá-las como fixas e prontas para serem consumidas apenas, mas assumirmos também nossa responsabilidade enquanto sujeitos produtores de imagens e constantemente ativos na construção de seus significados, não só ao interpretá-las, mas também pelo uso que fazemos delas.

Nesse sentido, Raimundo Martins argumenta que os lugares sociais por onde cada indivíduo circula influenciam na interpretação que fazem de objetos e imagens (2011, p. 18). Nas suas palavras,

O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, frequentam etc. –, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação. As práticas artísticas/imagéticas devem ser tratadas prioritariamente como espaços de aprendizagem, espaços de experimentação de professores e alunos como atores do processo educacional no qual esses fazeres revelam seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. Nesses processos de aprendizagem, imagens e objetos de arte representam estímulos para a realização de propostas de visualidades territoriais, cujo reconhecimento depende de exposição, de circulação e, também, de experiências de visualização que levem em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que as formam e informam. (MARTINS, 2011, p. 18)

Nesses espaços de aprendizagem, quanto mais diversos forem os estímulos visuais, mais diversas serão as experimentações e a natureza das aprendizagens que eles proporcionarão. Sobre essa prática de produção de significados, Tourinho acrescenta que ela “depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais” (2011, p. 12), então, se não há um esforço nesses *territórios visuais* em afirmar ou mesmo apresentar discursos destoantes daqueles normatizados, as práticas artísticas e educativas continuarão a reforçar a norma e, uma vez que muitas e muitos estudantes não se encaixam ou identificam com essa norma, a resposta poderá, na maioria das vezes, ser pasteurizada ou abafar e silenciar aqueles pontos de vista e lugares sociais destoantes.

Assim, levar ao ambiente escolar referências visuais e discursivas diferentes das habituais pode servir não apenas como um estímulo, mas também como uma



“autorização” para sair da linha, já que esse mesmo ambiente todos os dias ensina ser necessária algum tipo de autorização para seguir ou desviar dos caminhos previamente determinados.

Figura 5. Cartaz produzido por estudantes do 9º ano. (abril/2018).



Foto da autora.

Figura 6. Cartaz produzido por estudantes do 9º ano. (abril/2018).



Foto da autora.



As reações aos trabalhos das e dos estudantes, uma vez colocados pela escola nos lugares escolhidos por elas e eles, foram diversas: muitas foram positivas, como alguns/as professoras/es e estudantes que manifestaram apreço por ver a escola mais colorida, com suas ideias espalhadas por ela; as reações negativas foram, em sua maioria, veladas: chegaram até mim, primeiro, através de um “telefone sem fio” e de olhares de reprovação. Os evidentes incômodos gerados pela visibilidade às discussões como homofobia e machismo não foram expostos nem debatidos de forma política nem pedagógica pelo corpo docente e gestão da escola, como, do meu ponto de vista, seria coerente em uma instituição que, por princípio, deveria ser democrática e respeitar a pluralidade de ideias. Ao contrário, quando esses incômodos são ignorados ou tratados de maneira pessoal, até onde pude perceber em nada somam ao debate sobre homofobia e machismo na escola, tampouco contribuem para a construção da liberdade e espaços de voz que as/os estudantes possuem ali, além de colocar em dúvida esse mesmo espaço de voz e liberdade que o corpo docente deveria ter.

Aconteceu, então, que estudantes de outras turmas que não participaram do processo de criação dos cartazes se sentiram estimuladas a colocar suas ideias no papel e nas paredes da escola. Tais estudantes eram meninas do 7º ano, ávidas por falar sobre machismo e, principalmente, sobre assédio, e de expor algumas opressões que vinham percebendo e com as quais não concordavam - daí a necessidade de torná-las visíveis. Incentivei que assim o fizessem; emprestei material para isso e, quando elas vieram me entregar os primeiros cartazes, como se fosse um trabalho que valia nota, emprestei também a fita adesiva e as estimei a colarem os próximos sem precisarem da minha autorização, uma vez que aquilo era iniciativa delas e, a meu ver, a escola é (ou deveria ser) um espaço delas e para elas, estudantes.

Demorou mais alguns meses até que eu fosse chamada na sala da coordenação, em decorrência da reclamação de algumas professoras especificamente sobre dois cartazes, um feito por uma estudante do 9º ano no contexto da minha aula e outro feito por iniciativa de uma estudante do 7º ano. Os dois cartazes tinham em comum a imagem de um dedo do meio: no primeiro, o dedo aparecia dentro do símbolo do feminismo (fig. 7) e acompanhava uma mensagem



sobre a liberdade de se vestir como quiser; o segundo, do qual infelizmente não tive tempo para fazer nenhum registro fotográfico por logo ter sido retirado, tinha muita informação visual e, por isso, era de difícil leitura e mal dava pra ver o tal *dedo do meio*, acompanhado de um *“foda-se seu machismo”* e dizeres sobre assédio e liberdade das mulheres.

Figura 7. Cartaz produzido por estudantes do 9º ano. (abril/2018).



Foto da autora.

O argumento a mim apresentado foi de que esse símbolo seria impróprio para o ambiente escolar, principalmente para as crianças do 1º ao 5º ano, diante das quais as professoras ainda tentavam repreender tais gestos e comportamentos. Tê-los expostos na escola seria, no mínimo, contraditório ao trabalho delas, além de incentivar atitudes consideradas indesejadas. De fato, durante a elaboração dos



cartazes com os 9ºs anos, conversei com estudantes pensando em como evitar palavrões e possíveis ofensas, considerando justamente que, pela diversidade de interlocutores que a escola tem em termos de faixa etária e posicionamento político, a mensagem estaria mais acessível e poderia ser recebida de forma mais ampla se comunicasse alguma ideia, ao invés de apenas repelir outra. Entendo que negar e repelir também são formas importantes de se comunicar uma ideia e, por isso, me perguntei muitas vezes se encontrar com as/os estudantes formas alternativas de dizer “foda-se” e se fazer entender não seria também uma forma de censura; ou se, por outro lado, a liberdade de dizer o que se pensa realmente pressupõe o cuidado com a forma com que se diz e para quem se diz.

Entendi que a reclamação se dirigia ao *dedo do meio*, mas que o incômodo não se limitava a ele. Falar sobre assédio na escola é incômodo. Falar sobre homossexualidade na escola, mais ainda. Principalmente nesse momento político, em que o conservadorismo da “tradicional família brasileira”, que não por acaso não corresponde às famílias de quase nenhum/a daqueles/as estudantes da periferia da zona norte da cidade – e, aposto, das outras periferias também –, reivindica o controle sobre a educação e a política.

Quando uma imagem de um dedo do meio é censurada em um ambiente repleto de imagens pouco diversas em termos formais, estéticos e discursivos, somos levadas a prestar atenção na quantidade de informações reforçadas silenciosamente, dia após dia, através da visualidade. Não é difícil compreender os motivos pelos quais uma imagem de um dedo do meio pode desagradar e contrariar muitas pessoas mas, não estaria implícito nesse incômodo o pressuposto da naturalização das outras imagens aceitas e bem vistas por serem agradáveis, “fofas”, coloridas e doces (e, portanto, entendidas como próprias para um ambiente de convívio infanto-juvenil)?

Ouvi ainda que nossos alunos não têm autonomia para colar cartazes pela escola e que, mesmo os cartazes que não foram feitos em aula, eles precisam passar pelo nosso crivo; precisam do nosso aval, da nossa autorização e *curadoria*. Desde então, venho me perguntando como se constrói autonomia com sujeitos que não têm autorização para existir sem a mediação de uma autoridade.



4 PARA ONDE APONTA O DEDO DO MEIO?

Ao reclamarem sobre o assédio que estavam sofrendo de colegas, algumas meninas ouviram da gestão da escola o mesmo que ouvem de seus familiares: que elas deveriam sair de perto ou ignorar. Ou, ainda, que não deveriam “dar ousadia”. Essas palavras, no entanto, aparentemente soam menos ofensivas ou violentas que a imagem de um dedo do meio em resposta ao assédio sofrido. Aliás, a julgar pelas providências tomadas, a imagem do dedo do meio parece ser mais grave do que o próprio assédio.

Não é possível passar despercebida a forma como as relações se constroem de forma violenta no cotidiano do espaço escolar, mediadas por uma arquitetura violenta que, como já dito, operam numa lógica proibitiva e restritiva. Nesse cenário, são constantes as agressões físicas e verbais entre estudantes e, não raro, entre estudantes e professoras e professores. Palavrões, insultos de toda ordem, xingamentos e gestos ofensivos fazem parte do vocabulário corriqueiro das e dos estudantes. A imagem de um dedo do meio, um dos gestos mais presentes nessas relações escolares, poderia incitar mais violência? Evitá-la poderia coibir tal comportamento?

Não se trata de naturalizar as agressões. Mas, talvez, também não se trate de uniformizar as referências visuais do ambiente escolar com imagens pautadas em uma ideia fixa de infância, em sua maioria conformada por um discurso não apenas sexista (“meninos usam azul, meninas usam rosa”), mas colonizador (branco e eurocêntrico) e voltado para a lógica do consumo e, ao mesmo tempo, ignorar a linguagem e vocabulário verbal, visual e gestual impregnados de violências e insultos (mas não apenas disso) que faz parte das relações dessas e desses estudantes dentro e fora da escola.

Incorporar como parte do processo educativo as dúvidas, medos e desejos do jovem, convertido em sujeito com biografia, em contraponto a “coisificar” meninos e meninas através de um currículo compartimentado e disciplinar pode ser, segundo Hernández (2005, p. 29), uma ponte possível de ser estabelecida a partir da cultura visual por educadores que



não esquecem que quando olhamos (e produzimos) as manifestações que fazem parte da cultura visual não estamos olhando apenas para o mundo, mas para as pessoas e suas representações e as consequências que elas têm sobre sua posição social, gênero, classe, raça, sexo etc. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 29. Tradução Nossa)¹

É por esse viés que podemos considerar se as diferenças de classe e etária entre as professoras que se incomodaram com a imagem do dedo do meio e as estudantes que a colocaram em um cartaz com um objetivo específico não seria um primeiro indicativo do que essa imagem representa e como afeta esses diferentes lugares sociais. Outro fator relevante seria lembrar que a gestão da escola, portavoza do incômodo que essa imagem gerou, em outras ocasiões se omitiu diante de situações de assédio apresentadas pelas estudantes.

Ainda em diálogo com Hernández (2011, p. 77), como ponto para pensar as imagens e as relações que estabelecemos com elas, podemos retomar a pergunta sobre que olhares culturais essas imagens presentes no ambiente escolar propiciam e que experiência de subjetividade mediam: ao invés de ser vista como meramente violenta, a imagem do dedo do meio nos cartazes em questão poderia também ser entendida como uma reação à opressão estrutural machista, vivida cotidianamente por meninas e mulheres. Essa imagem tanto poderia influenciar negativamente as crianças e adolescentes, se considerada descolada do seu contexto, quanto poderia instigá-las a pensar e/ou levá-las a se identificar com o teor e motivação dos cartazes.

A questão é mais complexa do que apenas escolher um lado, escolher uma dessas leituras possíveis, mas evidencia um posicionamento sobre um tipo de experiência de subjetividade que se deseja coibir, aquele violento, agressivo e desafiador, representado pela imagem do dedo no meio, e outro que se invisibiliza e silencia, através da omissão e apagamento de suas marcas da parede, que é aquele questionador e também desafiador, que contesta estruturas opressoras. Se a escola assume esse lugar de combater - ou não incentivar - comportamentos agressivos

¹ Cf: “no olvidan que cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas y sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de género, clase, raza, sexo, etc”



excluindo a imagem de um dedo do meio do seu campo visual, o que poderia fazer para combater o assédio além de responsabilizar as meninas e silenciar mecanismos que elas encontraram para questioná-lo, uma vez que, nesse caso, não se posicionar já é um posicionamento?

Há outro ponto importante a ser observado: os cartazes com conteúdo mais objetivamente político e contestatório foram feitos pelas meninas, enquanto as poucas mensagens políticas feitas por meninos, em sua maioria, tinham um tom mais genérico e não se dirigiam a nenhuma pauta específica, como mensagens contra desigualdade ou justiça social, por exemplo. Isso me leva a considerar a possibilidade de que, além da socialização das meninas ensinar que sejam mais caprichosas, obedientes, boas alunas e, conseqüentemente, que levem as propostas das aulas mais a sério, elas podem ter mais coisas a dizer e/ou menos espaço para isso. Desse ponto de vista, a iniciativa das estudantes de cutucar a ferida aberta do machismo com o dedo do meio demonstra a necessidade de debater esse tema na escola e o despreparo da escola para fazê-lo. A imagem, associada por elas não apenas ao “foda-se seu machismo” do cartaz, mas também à ideia de liberdade para as mulheres, ainda que de uma forma dispersa, criou alguma fissura no cotidiano visual escolar, dominado majoritariamente por imagens decorativas ou didáticas que não problematizam nem colocam em questão as questões das/dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre paradigmas do que seria uma educação anarquista para os dias de hoje, Silvio Gallo (1995) aponta que a ideologia, através da escola, apresenta aos indivíduos a realidade da máquina social de produção como sendo a realidade, inserindo-os dentro dela de modo que não haja oposição possível. O autor também argumenta que “se necessariamente desempenha uma ação ideológica, a escola também pode desempenhar uma ação contra-ideológica que consistiria no desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo” (GALLO, 1995, p. 66), capaz, portanto, de levar a formação de indivíduos livres. Segundo ele:



Uma educação contra-ideológica, autônoma e libertária, precisaria começar por destruir o panorama enquanto referencial balizador de subjetivação; por aí já vemos que a noção de escola libertária como uma escola na qual as crianças são deixadas à mercê de sua auto-organização não passaria, realmente, de um tacanho liberalismo, pois na ausência de referenciais colocados diretamente através da relação professor/aluno o grande referencial, em última instância, seria o da própria máquina social de produção, permanecendo como o horizonte para os processos de subjetivação. Mas de onde partiria a ação desta escola libertária? (GALLO, 1995, p. 66)

Se tomamos as imagens presentes no ambiente escolar como referências visuais que, em sua maioria, não têm um posicionamento abertamente contra-ideológico no sentido usado por Silvio Gallo, podemos inferir que o que essas imagens fazem, de forma implícita, é reforçar o que já está posto, o panorama da máquina social de produção.

Podemos considerar que ser contra-ideológico não diz respeito apenas a realizar um debate verbal e teórico sobre o panorama social, mas também a considerar o que precisa ser repensado em termos de práticas, assim como de visualidade. Ana Mae Barbosa (2011) entende a cultura visual, no ensino-aprendizagem da arte, como geneticamente contra-hegemônica e destaca uma de suas linhas, à qual se refere como *contracultura visual*. Segundo Barbosa, a contracultura visual critica o discurso verbal sobre a visualidade; acrescentando que:

(...) considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político (...). A contracultura visual, antes de tudo, procura exercer a crítica visualmente. Outros discursos são entrelaçados, mas a contravisualidade é imprescindível; é a crítica feita visualmente e não apenas verbalmente. (BARBOSA, 2011, p. 294)

Propor as intervenções na escola foi uma forma de tentar ocupar seus espaços com a voz e a presença dos e das estudantes visualmente; de contrapor as imagens familiares ao ambiente escolar com outros discursos visuais e verbais não necessariamente *bonitos* ou *agradáveis*, mas mais diversos e não exclusivamente decorativos ou recreativos. Percebi que dentro da escola pública, assim como acontece fora dela, ocupar é também disputar espaços e narrativas, já que são



diversos os obstáculos que assumem formas institucionais e se apresentam através da arquitetura, do corpo gestor e docente, da ordem insípida e homogeneizante da limpeza, da contenção dos ruídos visuais e sonoros e da internalização de todas as violências cotidianas que reafirmam o silêncio como norma.

Confrontar e questionar essa neutralidade discursiva das imagens no ambiente escolar de maneira construtiva significa não apenas reinventar outros modos de existir nesses espaços e resistir as suas imposições predeterminadas, mas de deslocar o pensamento hegemônico, a fim de se fazer ouvir e ecoar outras vozes, considerando-as em uma perspectiva pedagógica, teórica e prática. Em outras palavras, seria buscar uma pluralidade de vozes na sala de aula e no ambiente escolar como um todo e sustentá-la através de práticas pedagógicas menos excludentes e mais sensíveis às diferentes trajetórias e pontos de vista, de modo a criar espaços de compartilhamento, e não de reforçar estruturas de poder já existentes. Isso implica também em explorar referenciais teóricos, leituras e saberes mais diversos que, nas palavras de Djamila Ribeiro, busquem “desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa” (RIBEIRO, 2017, p. 28).

REFERÊNCIAS

ANÓNIMO. **Vivas nos queremos**. – 1ª ed. Ilustrada. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Muchas Nueces : El Colectivo : Editorial Chirimbote, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n.3, Porto Alegre, 2011. p. 293 -301.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. O livro dos, tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Unimep, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.



_____. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.

_____. Fernando. De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação e Realidade**, 30(2), 2005. p. 9 – 34.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: MENDONÇA, R. (coord.). **TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 30 jun. 2019.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

TAVIN, Kevin. Contextualizando visualidade no cotidiano: problemas e possibilidade do ensino da cultura visual. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.

TOURINHO, I. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, R. (coord.). **TV Escola / Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011, pág. 09-14. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.

Sites visitados

Bienal Internacional de São Paulo, Taller Popular de Serigrafia. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/27bienal/artistas/taller_popular_de_serigrafia.jhtm> Acesso em: 12 jul. 2019

Taller Popular de Serigrafia. Disponível em: <<http://tallerpopulardeserigrafia.blogspot.com/>> Acesso em: 12 jul. 2019

Astrocentro. Qual o significado da coruja em todas as culturas? Disponível em: <<https://www.astrocentro.com.br/blog/espiritual/qual-significado-da-coruja/>>

Malba Diário, La serigrafia tiene un largo pasado. Disponível em: <<https://malba.org.ar/la-serigrafia-tiene-un-largo-pasado/?v=diario>> Acesso em: 14 jul.2019.

Recebido em 15/07/2019
Aprovado em 12/01/2019