

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Volume 16, nº2, Abr./Jun. 2020

ISSN 1984-3178





EDITORIAL V.16 Nº2/2020

Mantendo seu compromisso da trimestralidade, a Revista Educação, Artes e Inclusão apresenta seu segundo volume da Edição nº 16, composta por 10 artigos, um relato de experiência e o Dossiê intitulado Inclusão e deficiência: perspectivas múltiplas, cuja proposta é, principalmente, a divulgação de pesquisas voltadas às temáticas da Deficiência e o ensino de Arte numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos diferentes aspectos do aprender. Em um momento em que as políticas públicas de equiparação de oportunidades precisam resistir aos ataques de um projeto político de segregação e conseqüentemente de exclusão, é mais que necessário abrir possibilidades de debates que fortaleçam uma sociedade que esteja atenta às necessidades que são inerentes à variação humana.

A seção de artigos abre com o trabalho **Desenho na Formação de Professores de Artes Visuais: reflexões do designare**, fruto de pesquisa doutoral, compara práticas pedagógicas de docentes de Portugal e do Brasil que atuam na formação de professores de Artes. O estudo partiu da construção de uma interpretação sobre o Desenho e seu ensino na formação de professores de Artes Visuais. A investigação se deu por meio de três metodologias de pesquisa da Investigação Educativa Baseada nas Artes Visuais.

O segundo artigo, intitulado **Frida Kahlo, Qorpo-Santo, Bispo do Rosário e Yayoi Kusama: A Arte nos processos de saúde mental**, tem por objetivo evidenciar a arte como um empreendimento de saúde mental. Para isso, a pesquisa trilha os caminhos de três artistas do século XIX e um da atualidade e os impactos da arte em suas vidas.

Na sequência, apresenta-se **Um Lugar no Mundo Entre o Visível e o Invisível: o ato fotográfico como proposta de ensino para o despertar de uma consciência ético-estética do lugar**, no qual o autor apresenta relato de experiências educacionais no ensino de Arte em uma escola pública do Paraná, cujo objetivo é debater o processo



e os resultado da reflexão significativa pautada na consciência ético-estética no conjunto de alunos, a partir do ato fotográfico. Como resultados, a pesquisa aponta para pequenas descobertas do cotidiano por parte dos discentes, na resignificação de espaço para lugar onde estão inseridos.

O quarto artigo apresentado, **A Atualidade Da Música Nos Cursos de Pedagogia no Brasil**, investiga a inserção da música nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas brasileiras, tendo em vista a presença ou ausência de disciplinas, conteúdos ou de referência à educação musical. A pesquisa foi desenvolvida entre 2016-2017.

Já o texto **Discussões sobre o Envelhecimento e a Imagem Corporal com Mulheres em Situação de Vulnerabilidade** relata as atividades da Oficina de criatividade desenvolvidas durante o ano de 2016/2017, que integram o projeto de Extensão: Laços de Vida – bem-estar de mulheres em situação de vulnerabilidade, da Universidade Feevale, e investiga os processos de envelhecimento vividos pelas mulheres atendidas no projeto.

A pesquisa **Capital Corporal: Um Estudo Sobre A Relação Entre Corpo E Gênero Na Dança De Salão A Partir De Uma Perspectiva Sociológica De Pierre Bourdieu** apresenta um recorte de um projeto de tese com reflexões sobre o corpo e gênero na dança de salão, enfatizando o quanto conceitos heteronormativos, binários e sexistas, tradicionais na dança de salão, podem impossibilitar que está esteja aberta para todos.

Na continuidade, os autores de **Reflexões Sobre A Dança E A Educação A Distância: Uma Perspectiva Inclusiva Na Cultura Digital** apresentam estudo inédito em que relaciona a educação a distância e a formação de artistas-docentes das licenciaturas em dança do Brasil. Como resultados, os autores apresentam a necessidade de reflexão sobre a atuação da EaD nas práticas de educacionais colaborativas no que diz respeito à formação de professores de dança os quais atuarão no atual cenário educacional, permeado por tecnologias multifacetadas.



A autora do artigo **O Contexto Inclusivo na Escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras** traz a perspectiva de duas professoras que atuam no ensino fundamental. A partir da contextualização das práticas dessas professoras, foi realizada uma aproximação das falas, analisando-as e relacionando-as com as discussões teóricas sobre representação social e estigma. Identificou-se que nas práticas elas buscavam incluir os alunos, mas que ainda persistem, nas unidades escolares, uma cultura na qual não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções presentes na sociedade.

Os pesquisadores do trabalho **Mudanças, Motivos E (Re)Significações: um estudo sobre a construção dos novos olhares de uma instituição educacional especializada frente à inclusão escolar** buscaram compreender as singularidades existentes nos processos de ressignificações elaboradas, por uma Instituição especializada, com relação à inclusão escolar dos estudante público-alvo da educação especial. Os resultados mostraram que a construção do novo sentido se deu na relação interna de seus membros com outras formas de pensar a educação especial.

No texto sobre **Inclusão e Equidade nas Oportunidades de Ensino: o estudante Surdo no contexto da educação inclusiva** evidencia-se uma análise crítico/reflexiva sobre a inclusão na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda. O estudo revelou que há ainda um longo caminho a ser percorrido visto que ainda nem todas pessoas experienciam a equidade nas oportunidades de ensino. Ainda, evidenciou-se que o uso da Libras no contexto escolar configura-se como um elemento potencializador no processo de ensino aprendizagem.

Na seção Relato de Experiência, os autores do artigo **Fruição em Artes e o Processo de Mediação nas Atividades Educativas no CRCP: Um relato de experiência** analisaram o processo de mediação e a fruição de arte na ação educativa com crianças da Educação Infantil. Como resultado, perceberam ser possível explorar conceitos de autores que abordam noções do ensino de arte e mediação, de adequação de linguagem em relação ao público alvo, nas atividades de apreciação da arte visual e música.



Dando continuidade a este segundo volume da 16ª edição, apresentamos os trabalhos que compõem o Dossiê **Inclusão e Deficiência: perspectivas múltiplas**.

O primeiro artigo apresenta a pesquisa sobre **A Construção da Inteligência Emocional de Mulheres Encarceradas na Cidade do Recife**. As autoras desejavam compreender se a educação ofertada através da modalidade EJA possibilitava a construção da inteligência emocional nas mulheres encarceradas. Analisaram falas de seis detentas e os resultados demonstram que a educação vivenciada no ambiente prisional colaborou para a melhora de três características da inteligência emocional: empatia, auto-estima e controle de impulsividade. Destacam ainda que estudar ameniza o sofrimento e minimiza a solidão.

O objetivo das autoras do artigo **A Linguagem Fílmica na Escola: a fantasia acessível pela Audiodescrição** foi o de relatar um estudo referente a elaboração de um roteiro de audiodescrição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* incluindo os elementos relevantes da linguagem cinematográfica. A pesquisa teve como objetivo compreender os benefícios do referido roteiro para a formação de imagens, conceitos e fruição da pessoa com deficiência visual. Concluíram que a linguagem fílmica com audiodescrição contribui na formação de conceitos referentes à realidade e a ficção.

As autoras do texto **Ensino Versátil: metodologia criada para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino de alunos videntes** se propuseram a oferecer uma nova vertente à metodologia de adaptação de imagens para pessoas com deficiência visual de forma que essa metodologia pudesse ser aplicada ao ensino de todos os estudantes da turma para complementar o aprendizado dos conteúdos de Histologia. A partir da utilização dessa ferramenta os alunos normovisuais puderam alcançar maior interação com as estruturas histológicas, logo, melhores resultados nas provas aplicadas e aprovação na disciplina.

No artigo **Bombeando Vida: Estímulos da Criatividade de Pessoas com Deficiência Intelectual**, as autoras objetivaram investigar produções artísticas dos estudantes ao longo da prática de estágio. O intuito era de desenvolver propostas que estimulassem a criatividade e ampliassem o repertório artístico de pessoas com



deficiência intelectual. Após análise argumentam que a mediação docente e os recursos didáticos constituem papel primordial no processo de aprendizagem e auxiliam no rompimento de representações estereotipadas e com isso, os estudantes ampliam o seu repertório artístico.

O último artigo do Dossiê é intitulado **O Desenho Universal para Aprendizagem como um Princípio do Cuidado**. Os autores apresentam a necessidade de uma ética do cuidado nos espaços de acesso ao conhecimento, retirando a incumbência da exclusividade do plano privado/individual para um plano público/coletivo, referendado por conceitos e categorias dos estudos feministas da deficiência. Afirmam que, pelo fato de o DUA remover as barreiras que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, ele pode ser caracterizado como uma estratégia política pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais homogeneízam e excluem as diferenças.

Com essa edição, a Revista Educação, Artes e Inclusão cumpre mais uma vez o seu propósito de divulgar ao público as recentes pesquisas realizadas nesta área do conhecimento que nos é tão cara, discutindo a educação inclusiva brasileira interseccionada com outros marcadores sociais da deficiência, tais como geração, classe social, gênero, sexualidade, deficiência, de maneira mais ampliada, crítica, propositiva, assertiva e comprometida com o fazer científico atrelado à parceria Universidade, Escola e Sociedade.

Desejamos uma boa leitura!

Equipe Editorial

Educação, Artes e Inclusão



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019>

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 Metroski 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

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ

Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck, Universidade do Estado de Santa Catarina

Dra. Fabíola Sucupira Ferreira Sell, Universidade do Estado de Santa Catarina



DRAWING AT VISUAL ARTS TEACHERS EDUCATION: REFLECTIONS FROM DESIGNARE

DESENHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: REFLEXÕES DO DESIGNARE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019007>

Flávia Pedrosa Vasconcelos

Universidade Federal de Santa Maria

flapedrosa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho intenta apresentar algumas reflexões da minha pesquisa doutoral, intitulada Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais. Esta pesquisa buscou construir uma interpretação sobre o Desenho e seu ensino na formação de professores de Artes Visuais, questionando o “saber desenhar” e o “não saber desenhar” na visão dos docentes que lecionam nessa área no nível superior. No processo metodológico, baseou os caminhos investigativos em três metodologias de pesquisa da Investigação Educativa Baseada nas Artes Visuais (Viadel, 2005): a Narrativa, a Autoetnografia e a A/r/tografia e com pesquisa em literatura especializada, problematização e justificativa em narrativa de memória e realização de entrevistas com docentes que lecionam Desenho em cursos de Licenciatura na área de Artes Visuais na Universidade do Porto – UPORTO e na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Com enfoque na compreensão da influência dos discursos em desenho e de desenhos como narrativas visuais no ensino/aprendizado de práticas docentes em Artes Visuais, assim como repensando as questões históricas nos currículos, eu analisei problemas das práticas pedagógicas de professores universitários e suas repercussões na formação de docentes em Artes Visuais no Brasil e em Portugal.

Palavras-chave: Artes Visuais, formação de professores, Desenho.

ABSTRACT

This work aims to present some reflections of my PHD research, with the title Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais. This research sought to build an interpretation about the Drawing and its teaching in the Visual Arts teachers education, questioning the “how to draw” and the “not knowing how to draw” in the view of the teachers who teach in this area at the university. At the methodological process, based the investigative ways in three research methodologies of Educational Research Based on Visual Arts (Viadel, 2005): Narrative, Autoethnography and A/r/tography and with research in specialized literature, problematization and justification in narrative memory and interviews making with professors who teach Drawing in graduation courses in the area of Visual Arts at the University of Porto - UPORTO and at the Federal University of the Valley of São Francisco – UNIVASF. Focused on the understanding of the influence of drawing discourses and from drawings as visual narratives on teaching/learning of teachers practices in Visual Arts as rethinking historical issues in curricula, I analyzed issues of pedagogical practices of university professors and their repercussions on contemporary Visual Arts Teachers Education in Brazil and Portugal.

Keywords: Visual Arts, Teachers Education, Drawing.



1 INTRODUCTION

While I was developing my PhD research in Art Education at University of Porto – UPORTO, I was concerned with which methodologies could help me develop a critical view about writing texts and drawing images as they how could dialogue with each other, each one with its potentials. Through the experience of drawing images and writing texts, I found drawing as more than a representative image, but a visual narrative that could express some ideas writing text cannot.

This research made me rethink the different possibilities for research in Art Education based on the Visual Arts. Concerning about drawing and drawing teaching as the basis of Visual Arts teaching/learning processes, I related discourses that emphasize ways of teaching drawing and its historical narratives that are connected with contemporary educational legislation. Through an ongoing effort to interpret and expand a viewpoint from the territories where I work and live, in Brazil, to where I was pursuing the PhD research, in Portugal, I relate both places bridging the Visual Arts Teachers Education.

The title of my PhD *Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais* (Designare: artistic/educative bridges at Visual Arts Teachers Education) has the word *designare* as the subject because of its meaning. According to the dictionary of Baldinucci (1681), *disegnare* is an Italian verb and has to do with the act of drawing, describing, delineating, whereas *designare* is a verb that comes from Latin and has a broader meaning since it involves draw, represent and describe signs and characteristics, in the proposition of delineating, describing and symbolizing forms.

Based on this conception, I (re) meant the concept of *designare* as the symbolic meeting of the drawing with the need of concrete representation of the individual, acting in two biases: as a process of transforming the look and, as an artistic/educational practice that exposes the place of the drawing in the formation of superior level in Visual Arts, mainly regarding the formation of professors and teachers of the area.



Because of that, I can infer that drawing and drawing teaching were chosen as the main subject of my research for three reasons. Firstly, I understand drawing as a way of thinking from the invisible to the visible, making representation concrete. Secondly, drawing teaching is a relevant step towards developing technical, creative, expressive and cognitive competences and skills at school. Thirdly, I recognize drawing as an indispensable knowledge that confronts multiple and contemporary crises (ecological, social, cultural and economical).

It was important for me to analyze the expressions: “knowing how to draw” and “not knowing how to draw”. These are conceived in different methodologies of drawing teaching and I get curious about what these discourses emphasizes, because the concepts, strategies and methodological contexts could be observed at the historical narratives as intrinsically connected in Visual Arts Teachers Education in Brazil and Portugal.

Discourses and practices are interconnected in teacher’s experiences of teaching/learning, even if they do not understand this process. Because of this, I can suspect that pedagogical scholarship in most teacher education programs is centered within a decontextualized and non-critical discourse, and from this discourse there is a possible deterioration, specially at drawing teaching.

The problem of decontextualized drawing teaching can begin at Visual Arts Teachers Education in the curriculum and across all disciplines by teacher’s didactics, influences the contexts of artistic production and teaching strategies that the future Art teachers learn and reproduce.

2 METHODOLOGICAL DISCUSSIONS

Bearing in mind the process of Visual Arts Teachers didactic development and the necessity for relevant connection between research and teaching drawing, I understand that developing methodologies in research is always a challenge. This is



especially the case in Visual Arts Teachers Education, as it is a recent field of academic study in comparison with other areas of knowledge.

I think of research methodologies as being part of an interwoven system that articulates and recognizes areas of knowledge which are related to the research problems. For this reason, I chose a qualitative approach in my doctoral research to highlight issues, interpreting drawing and drawing teaching from a philosophical perspective to the practical experiences of teaching in Visual Arts Teachers Education.

My qualitative methodology and data collection for my PhD thesis consisted of the analysis, production and reflection of visual and written texts (Knowles & Cole, 2008). The visual narratives were drawings I made through the process of investigate and connect dots at theories and practices of teaching drawing.

From this methodology, I developed the problem and the research questions in a process that makes use of several tools in order to make a contribution to the debate in the areas of Drawing, Drawing education, Visual Arts and Visual Arts Teachers Education.

I chose to work with the visual and written texts and drawing as a visual narrative as methodological tools that are characteristically utilized from an expanded field of research methodologies in Art Education, specifically from studies in Autoethnography (ELLIS, 2004; CHANG, 2008) and A/r/tography (IRWIN, 2004).

A/r/tography was an expanded field from Arts Education developed and published by Canadian researcher Rita Irwin and can also be considered a qualitative methodology of an Arts Education Research based in Visual Arts. It refers to developing theories and practices through a dialogue of the experience of being artist, being researcher and being teacher, thus bridging multiple meaningful professional identities.

It is not only a dialectical perspective that combines theories and artistic practices, educational and investigative *in-between* (a concept-key of A/r/tography) spaces. From this perspective, processes of researching are seen in their complexity, as



being established by perception, as the questions are developed through specific experiences and not only are theorized (Irwin & Springway, 2008).

Bridging the building of researching and being during the investigation, the Autoethnographic Narrative integrates the Autobiography with Ethnography (REED-DANAHAY, 1997; SPRY, 2001) by selecting and organizing critical understandings of the data collected through documents and interviews. With this data, the autoethnographer produces a reflective analysis through narrative that takes into account their own experience and its intersection with the context investigated.

I consider the use of Autoethnographic Narrative relevant in my research for two reasons: a) I could reflect on the tensions and issues related to the artistic and educational experiences developed; b) I developed a trajectory of thinking, analyzing and reflecting between concepts, geographical territories and historical narratives. By doing this, I also produced cultural and contextualized reflection.

A/r/tography and Autoethnography were integrated Arts Education Research based in Visual Arts that gave me a researching support to understanding the contexts of drawing, the tensions *in-between* from artist and teacher experiences and the artistic/educational practices in Visual Arts Teachers Education, through a reflection on the professional identity construction.

I based the written text as a narrative in Art Education on studies by Bruner (1991) and Galvão (1998). The narrative in Art Education is used in the text as a way of identifying contexts (BAUER AND JOVCHELOVITCH, 2002), being articulated with the Philosophy and History of Visual Arts Education, recognizing that practices exist within specific time and experiential contexts (McEWAN & EGAN, 1998, p. 236) and recognizing my experiences during the process of researching as an *a/r*/tographer and autoethnographer.

While rethinking the relevance of understanding theories and practices in Art Education, I agree with Pardiñas (2005, p. 138) that written narratives in Art Education are a dialectical resource with the visual narratives because their contribution are not



only a valuable tool for understanding the experiences in the formation of the Visual Arts Teacher, they also act as a space where artistic and educational practices are made possible and rethought.

Thus, I proposed a methodology that combines narratives methods in Art Education with images as visual narratives on two levels that interact with each other: firstly, an Autoethnographic Narrative analyzes memories of teaching/learning drawing and secondly an A/r/tographic narrative uses drawings and interpretations and allowed me to follow paths and create theoretical/practical bridges.

These approaches for investigative methodologies are part of what Viadel (2005, p. 260) called Educational Research Based on Visual Arts or *ArteInvestigação Educativa*, which I interpret as Art Education Research Based in Visual Arts. This methodological position connects educational research and artistic creation, based within a conversation between theories and practices and written narratives with visual narratives.

Also I can infer that the need for understanding the formation of the Visual Arts Teacher translates the notion of *professorality* in Pereira (2013) as the ability to understand the “continuous becoming” through experiences with everyday classes with the similar notion of “becoming” in Irwin and Springway (2008). I seize the latter notion focusing on the role of the teacher/artist/researcher or professor/artist/researcher within artistic and educational practices and their possibilities for dialogue in teaching drawing at the Visual Arts Teachers Education.

The A/r/tographic Narrative methods are used in my research through the collection of images and the production of drawings, bringing additional reflections on the thinking, doing and teaching within drawing processes.

During the process of doing researching, I searched to delineate a trajectory to revisit the concepts, issues, and experiences. Thus, in addition to the usual experience of studying specialized literature, I made a conceptual and historical review on drawing



education, an empirical study that enabled specific reflections on the contexts investigated.

3 ABOUT VISUAL AND WRITTEN NARRATIVES

“Dis-seño: ‘Dis’ (distinto, aparte, separado), ‘signo’ (representación, señal, trazo). Realizar señales o trazos representativos de las cosas, pero separadas de ellas. Cuando se habla del diseño se entiende tanto la acción de diseñar como sus resultados.” (HERNÁNDEZ, 1989: 14).

“[...] el <<Dibujo>> es siempre una acción ontológica que se establece como problema de sí mismo. En este sentido, tanto la vida como el quehacer del dibujo se establecen en lo que hay de hacer, en la necesidad de su propia definición, aquello que problematiza es lo que establece el sentido de su acción, redefiniendo en ello la propia condición de aquello que entendemos como dibujo.” (MOLINA, 2002: 25).

The thesis *Designare* was produced as result of an investigation process that provided continuous dialogue between texts, contexts and interpretations of investigative experiences, since “[...] enseñar es conversar, aprender es conversar, experimentar es conversar.”, (WAGENSBERG, 2008, p.102), understanding the imbricate connection between the context experienced thus exposing a formal conversation in narratives, knowing that these can also be understood through images as visual narratives.

Hernández (1989) states and Molina (2002), understanding that image and texts (visual and written narratives) complement each other. Hernández (1989) states that the etymology of the word drawing is connected to the concept that the drawing exists at the same time in its representational action and in its results as a production of mind.

Molina (2002) emphasizes the need to define the drawing, conceptualizing the processes of thinking and creating that establishes a meaning in the action of doing through representation. In this thesis, I agree with concepts by Hernández and Molina, and I understand that they complement each other.

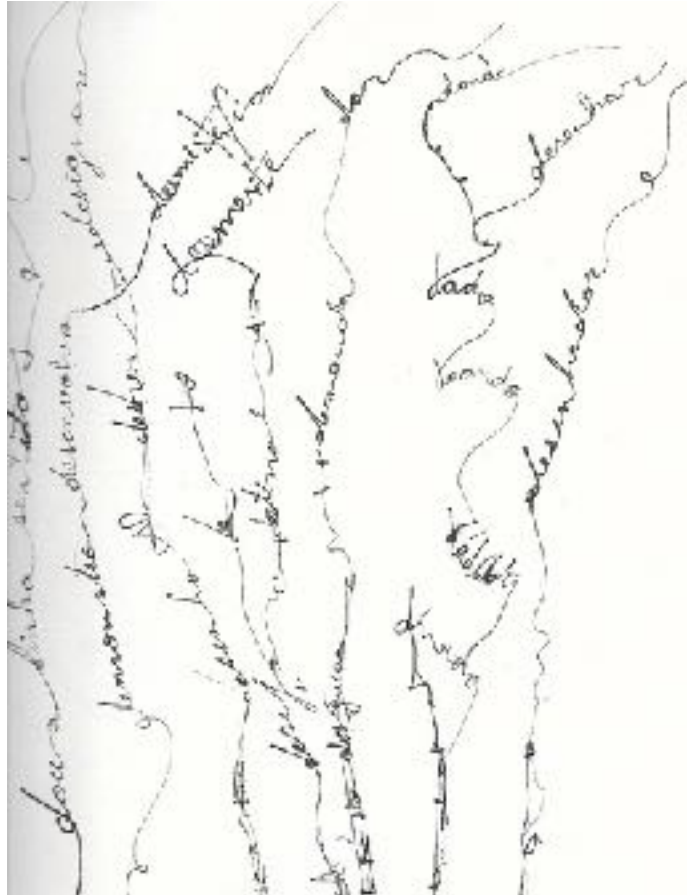


Figure 1. Drawing words about drawing feelings. 2013. Porto, Portugal.

Both researchers claim that drawing is a representation of experience and a narrative discourse that comes with the action of experiencing. In this case it is only possible for researching drawing if a researcher experience drawing.

As indicated by Hall (2003, p.15), the representation connects meaning and language. In drawing, this notion shows the acquired codes and graphic vocabulary in constant construction from the first years of any individual's life.

The drawing is not limited to a language based on communication issues or a unique language, but it makes use of language instruments in order to go beyond the communication of vision. It belongs to a complex system of representation that begins



in the graphic vocabulary composition and allows its visualization through concrete or virtual surfaces.

Regarding the relation between words and pictures, I agree with Didi-Huberman's (2012) view that both are not opposite parts of language, because together they form a relevant connection in memory, like an archeological treasure or tomb. Drawing is a significative part of humanity's memories.

Even though the memory is a space of transience, the need for registration is expressed in a sense of urgency because each memory is always threatened by oblivion, each treasure threatened by looting, each tomb by grave desecration (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209).

Words and images each articulate a record where it is possible that what one told in one language is not the same thing as the other. As described by Barros (1998, p. 55), the images are words that we lack, and in the absence of words, the image covers this abyss.



Figure 2. This came from a line in the middle. 2014. Porto, Portugal.

Understanding the space between words and images I chose some drawings produced during investigation process, rethinking that what an image can represent is not always the same as the word indicates. The production of meanings comes from different contexts and intersections and this go beyond in-between theories and practices of Arts Education Research Based in Visual Arts.

Regarding the poetics of the creative gesture, writing and images are generated through creative processes within the tension between limits and freedom and the tensions that they cause (SALLES, 1998). In this research, the drawing was the context

through which a creative process was developed.



Figure 3. At the Fine Arts Faculty garden. 2014. UPORTO. Porto, Portugal.

Through the act of drawing I intended to understand and interpret the representations more accurately from the thinking processes, through to practical experiences in the field of research, in order to build inter-subjective artistic/educational bridges, as these drawing are realized from memory to line on a paper.

I drew at the research and searched to unite the act of drawing while I was detained in the research questions about discourses and practices of drawing education at Visual Arts Teacher Education in Brazil and Portugal, specifically at University of Porto – UPORTO (Portugal) and Federal University of San Francisco Valley – UNIVASF (Brazil).



Within Art Education, the artistic and educational practices are visible from planning to thinking and producing arts. This means that the artistic and educational practices move from plan to construction of knowing, turning the contents into knowledge reinterpreted through creative processes in which the teacher interacts with students in their cultural, social and historical contexts.

This process required continual restructuring and reflecting on the conversations with the Visual Arts teachers as they discussed the drawing education. I observed the particular use of emphasis that advocate ways of thinking and of producing the drawing: a) from technique to technicality; b) from expression to free expressionism; c) from the creative process to creativity; d) from thought to cognition.

These discourses emphasized are made apparent when the History of Art Education is examined in the development of drawing education in each country investigated (Brazil and Portugal). They point out the difficulties of applying drawing related not only to educational policies but also with the context of dialogue between teacher and students at everyday classes.

As far as representation is concerned in drawing and the research experiences, I realized the complexity of understanding a concept that not only refers to an artistic practice but is also related to a product of a discourse. Therefore, I consider the drawing an artistic and educational practice, essential to human beings.



Figure 4. Illustration at Extramuros scientific magazine. 2015. Porto, Portugal.

I can infer that the drawing education at Visual Arts Teachers Education in Brazil and Portugal has some gaps in the teaching/learning processes. It is the university professor's responsibility to give access to all the discourses, and all the possibilities of drawing.

In this sense it is necessary to move away from the imprisonment of knowledge that simplifies artistic and educational practices in the university environment, especially drawing and its teaching. It is essential to observe the complexity of Art Education and knowledge as multifaceted and intertwined.



4 BRIDGING DRAWING AT VISUAL ARTS TEACHERS EDUCATION IN BRAZIL AND PORTUGAL

I understand the results of this research as part of a process of questioning univocal views on theories and practices at the university, given the importance of the influence of university professors on the development of competences and skills at Visual Arts Teachers Education.

Inquiring bridges through gaps where tensions are exposed. Through exposing the tensions and difficulties of teaching and learning drawing, I found the issues of "knowing to draw" interconnected with the use of formulas or recipes that are not contextualized. Many times, the use of a specific discourse emphasized by the drawing professor can expand the representational system deterioration causing an excess of technicality, expressivity or creativity.

Another point of deterioration in Visual Arts Teachers Education is apparent in the emphasis on gifts, talent and vocation. The gift does not exist, the talent is built by experience and the vocation is only discovered through developing talent. These are also areas of tension in drawing education.

The main areas of tension between the theory and practice of drawing and its teaching are articulated in different educational contexts: a) misguided educational policy; b) inconsistencies of the curriculum; and c) didactic choices made by teachers that only favor certain discourses. This leads to limits of pedagogical transposition and its contextualization in the processes of knowing.

Tensions in drawing education are rooted themselves and there is the danger of exaggerating if one is slow or acts in a hurry while working with artistic and educational theories and practices.

In the case of Brazil and Portugal, it is observed the Westernization of teaching/ learning drawing, as it has been enacted and reproduced massively in books and textbooks in the twentieth century and still observable in the XXI century.

It is at least obscene find today drawing teaching practices in schools based on a



Western Education on Brazil and Portugal, assigning students to mere calculation of the look through the pursuit of an idealized and realistic virtuosity, and copying the pre-existing models (PETHERBRIDGE, 2005; 2011).

It cannot be intended in Art Education the contemporary training in drawing at Visual Arts Teachers Education with only a classical vision or a modern vision with the use of an emphasis of discourse in injury to others. It is essential the diversity of possibilities, access to different theories, strategies and methodologies for an artistic and educational practice coherent that can promote critical understandings.

It is therefore imperative at Visual Arts Teachers Education, both in Portugal and in Brazil, teaching Drawing be perceived not only as a major focus in the curriculum, but also in the interpretation of his teaching and his learning have, simultaneously, a pragmatic function and a workup.

By fulfilling these two formative functions (CABAU, 2012, p.23) the drawing teacher inserts the need for systematization of perception and representation to education and develops cognitive teaching strategies, critical and creative in acquiring means to understand, review and realize what is being represented.

The act of knowing to draw goes beyond a narrow view and beyond the individual. It is a form of knowing how to work the graphic vocabulary and mental images collectively and collaboratively beyond representation in order to also via line review the context and the time in which we live. It seems to me that we must persist in the quest for balance in the experience of becoming a teacher, specifically within Visual Arts Teachers Education.

I conclude that the development of competences, skills and expertise in drawing education for Visual Arts Teachers must go through the fundamental recognition of tensions and varied discourses.

By recognizing the emphasis of discourse that teaching strategies and methodologies refer to, the teaching quality can be increased because it should be reflected contextually within the tensions *in-between* theories and practices of drawing.



In this study, I have elaborated a particular view and highlighted the weight of history. I understand that there are no formulas to solve the problems in the teaching and learning of drawing. This only can be solved in the day by day classes and through dialogue between teachers and students, draw from the experiences of the process of teaching and learning.

Therefore, I propose that not only art teachers must have access to the knowledge produced through drawing. Drawing is indispensable not only to thinking in an Art Education Based Research in Visual Arts, but also as a significant representational bridge for all human beings.

5 GOING BEYOND VISIBLE: DRAWING AT QUARANTINE

Rethinking the space of drawing and its perception, this last part wishes to go beyond the research final considerations. As the distance of time which I written this article and time I revised it (2 years) and now in face of coronavirus quarantine in march 2020 at state of Rio Grande do Sul, Brazil and working from home, we can reflect about visual narratives from figure 1 to 4 with another possibilities.

The tangible things are rational, visible and concrete. They sometimes are configured as limited to creativity and innovation. To become the invisible seen is necessary to achieve the intangible, a place where the subconsciousness resides, and many things can appear making meanings.

In face of this, I understand the moment we live as a territory to expand and found some interesting ways of reading and experiencing through the drawings (Figure 1 to 4):

- 1) Figure 1 – writing words of feelings and how they are connected I lines or concrete forms, listening to a music and writing together the words come to you mind (they will make at the end also a singular drawing);



- 2) Figure 2 - find three colors you like and try to imagine a place where you want to be now and where you are connected with it, make some dots and lines and utilize those colors;
- 3) Figure 3 – with just one color draw what you see or what you imagine. Try do not copy from another drawing you have made before;
- 4) Figure 4 – draw your connection with ecological issues, interpreting how human beings are not only related but a part of it.

There are many other possibilities, specially of you work with expanded drawing, with the body and different materials as textures, wood, paper. The suggestion is to be creative in times that intangible is blurred with so many bad feelings, news and open positive windows to new times are coming. They will be times that drawing must be potentialized, drawing is thinking, and thinking is being.

REFERENCES

- BARROS, M. de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BAUER, M. & JOVCHELOVIT, S. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes. pgs. 90-113, 2002.
- BALDINUCCI, F. **Vocabulário Toscano dell'Arte del Disegno**. Accademici dela Crusca. Florença, Itália, 1681.
- BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18 (1), 1991, pgs. 1-21.
- CABAU, P. **O dispositivo do desenho: A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo**. Leiria: Edições ESAD, 2012.
- CHANG, H. **Autoethnography as Method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
- DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**. v.2., nº 4. Belo Horizonte: UFMG, 2012, pgs.204-219.
- ELLIS. C. **The Etnographic I: The autoethnography**. New York: Altamira Press, 2004.



GALVÃO, C. **Professor: o início da prática profissional**. Tese de Doutorado em Educação. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 1998.

HALL, S. The work of representation. In Hall, S. (Ed.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 2003, pgs. 13-64.

HERNÁNDEZ, P. Reseñas sobre el diseño de la enseñanza. In: HERNÁNDEZ, P. (org.). **Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente**. Madrid: Narcea, 1989, pgs. 5-21.

IRWIN, R L. *A/r/tography: a metonymic métissage*. In Irwin, R. L.; Cosson, A. de. (eds.). **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. p. 27-38, 2004.

_____. & SPRINGWAY, S. *A/r/tography as practice-based research*. In: CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGSMUND, R. (Eds.). **Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice**. New York: Routledge. 2008, pgs. 103-124.

KNOWLES, J. G. & COLE, A. L. **Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues**. Los Angeles: Sage Publications, 2008.

McEWAN, H. & EGAN, K. (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MOLINA, J. J. G. Máquinas de dibujar: territorios y escenarios del dibujo. In: MOLINA, J. J. G. (coord.). **Máquinas y herramientas de dibujo**. Madrid: Cátedra, 2002, pgs. 15-81.

PARDIÑAS, M. J. A. El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. In: VIADEL, R. M. (ed.). **Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

PETHERBRIDGE, D. On models and Mickey Mouse. **International Journal of Art and design Education**. 24 (2), 2005. pgs.126-135.

_____. **The primacy of drawing. Histories and theories of practice**. New Haven and London: Yale University Press, 2011.

REED-DANAHAY, D. (Ed.). **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP, Annablume, 1998.

SPRY, T. **Performing autoethnography: an embodied methodological praxis**. *Qualitative Inquiry*, 7, 2001. pgs. 706-732



VIADDEL, R. M. 'La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales' o 'ArteInvestigación Educativa'. In VIADDEL, R. M. (ed.). **Investigación en Educación Artística**: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005, pgs.223-274.

WAGENSBERG, J. **Si la naturaleza es la respuesta i cuál era la pregunta** : y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Tusquets: Barcelona, 2008.

Recebido em 09 de Março de 2018
Aprovado em 19 de Março de 2020



FRIDA KAHLO, QORPO-SANTO, BISPO DO ROSÁRIO E YAYOI KUSAMA: A ARTE NOS PROCESSOS DE SAÚDE MENTAL

FRIDA KAHLO, QORPO-SANTO, BISPO DO ROSÁRIO AND YAYOI KUSAMA: ART IN MENTAL HEALTH PROCESSES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019026>

Marcelo Forte
Universidade de Coimbra
marcelo.forte84@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente texto lança um olhar sobre quatro artistas e a relação que a arte produziu em suas vidas enquanto mantenedora da saúde mental. Foram escolhidos artistas do século XIX até o período atual, nomeadamente: Frida Kahlo, Bispo do Rosário, Yayoi Kusama e Qorpo-Santo. Os três primeiros artistas visuais e o último escritor. Nas ações que cada um dos quatro artistas realizou e, no caso de Yayoi Kusama ainda realiza, é possível compreender a forma como cada um decidiu incorporar a arte às suas vidas. Para aprofundar essa relação entre arte e sanidade mental, este artigo explorou dentro da história da saúde, os temas da saúde mental, da normalidade e da patologia para estabelecer este panorama que será apresentado a seguir. O intuito é perceber de que forma a arte pode ser um empreendimento de saúde mental para aqueles que buscam uma forma de expressar o que sentem e o que vivem em seus universos particulares.

Palavras-chave: Saúde mental. Produção artística. Normalidade. Patologia.

ABSTRACT:

The present text looks at four artists and the importance of art in their lives as maintainer of mental health. The artists were chosen from the 19th century until the present period, namely: Frida Kahlo, Bispo do Rosário, Yayoi Kusama and Qorpo-Santo. The first three are visual artists and the last one is a writer. In the actions each of the four artists performed and, in the case of Yayoi Kusama still realizes, it is possible to understand how each of them decided to incorporate the art as part of their lives. In order to better understand the relationship between art and mental health, this article explores health history focusing in the themes of mental health, normality and pathology, to establish the panorama that will be presented next. The intention here is to see how art can be a mental health enterprise for those who seek a way to express what they feel and what they live in their particular universes.

Keywords: Mental health, artistic production, normality, pathology.

Há diversos pressupostos que indicam como ter uma vida saudável, assim como há razões diversas para que indivíduos se entreguem aos fazeres artísticos. A ideia deste texto é apresentar algumas questões que permeiam a saúde mental, para então abordar a vida de alguns artistas que fizeram de suas produções artísticas modos de sobrevivência diante das dificuldades impostas pela vida.

Portanto, a primeira parte do texto traz apontamentos sobre o conceito de normalidade e sobre a anormalidade ou a patologia presente em alguns indivíduos. Há um contributo importante para esse assunto em Canguilhem (1995), e por isso é trazido ao texto para endossar alguns apontamentos no que se refere à saúde mental.

Ainda no tocante a essas questões há uma breve retomada histórica acerca da loucura, de como ela foi tratada em diferentes períodos da história, seus diagnósticos, suas formas de tratamento e a sua importância em termos de construção de paradigmas para a sociedade de cada época.

Nesse sentido, ao rever as diversas situações que o tempo histórico impôs à loucura, nota-se também a arte como veículo de tratamento presente em determinados momentos e excluída em outros. Ou seja, ela é, em um período e lugar específico, incluída de diferentes formas para colaborar no tratamento dos doentes, mas em outro é excluída pela crença de que a própria arte é alienante e que piora o quadro clínico dos pacientes.

Aqui neste ponto é importante salientar que o desenrolar deste trabalho não consiste em avaliar a arte terapia ou a ergoterapia como formas de tratamento para indivíduos em situações de doenças mentais, mas buscar por alguns artistas específicos que se fizeram valer da produção artística como mote para a própria saúde mental.

O fazer artístico é para algumas pessoas um empreendimento de saúde, sejam elas ativas ou não no circuito das artes, tenham elas estudado arte ou não. A necessidade da produção é algo evidente em determinados sujeitos, mesmo que não



tenham o propósito de tornar o trabalho público ou de tornarem-se figuras públicas por conta daquilo que produzem e de suas condições mentais.

E é nesse sentido que escolhi alguns artistas que tiveram e tem ao longo de suas trajetórias a produção artística tão presente em suas vidas quanto suas necessidades fisiológicas. São artistas que de formas diferentes e em períodos diferentes tiveram a arte como um meio de sobreviver, protestar, contar sobre suas dores e tramar possibilidades de resistência dentro de suas limitações.

Frida Kahlo, Qorpo-Santo, Arthur Bispo do Rosário e Yayoi Kusama são os artistas que são contextualizados neste trabalho para dar corpo às discussões sobre a arte e a sanidade mental, sobre a autopreservação a partir da produção artística.

1 SAÚDE MENTAL

Para começar, é importante a reflexão que se faz acerca do que é normal e do que é patológico em termos de sanidade mental. Canguilhem (1995) sinaliza que o ponto de referência para determinar a normalidade de um indivíduo é ele próprio, pois há de se considerar os diversos fatores que o acompanham, seu entorno social e os modos de vida pertencentes ao grupo a que faz parte. Portanto, é impreciso dizer o limite entre o normal e o patológico.

Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe (CANGUILHEM, 1995, p. 145).

A anormalidade não corresponde a uma ausência de normas, pois a doença também se caracteriza como uma norma de vida, mesmo que inferior às outras normas.



Quando as relações entre organismo e meio são transformadas pelas modificações sofridas pelo organismo, os sintomas patológicos são manifestados, assim como quando aquilo que era normal para o organismo normal não é mais para o modificado. Dessa forma, a doença se apresenta diante de uma modificação do organismo que provoca reações catastróficas (CANGUILHEM, 1995).

Um indivíduo sadio consegue vivenciar a catástrofe em sua vida e instaurar uma nova ordem. Há uma ideia de que é preciso evitar determinadas situações que possam gerar desordem no organismo, como um instinto de conservação. Essa é uma limitação que se impõe à vida, preservar-se para não se dispersar, no entanto, os instintos do ser humano são de seguir a natureza e não a limitar.

O homem só se sente em boa saúde – que é, precisamente, a saúde – quando se sente mais do que normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às suas exigências, mas, também normativo, capaz de seguir novas ordens de vida (CANGUILHEM, 1995, p. 161).

É preciso notar também que o conceito de saúde mental surgiu no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos (ALENCAR; ROLIM & LEITE, 2013, p.16). A ideia estava pautada a partir da figura do psiquiatra, capaz de intervir e tratar os pacientes antes de uma manifestação de doença mental, o que garantiu também a expansão da psiquiatria para a comunidade e não somente direcionada aos doentes, como era anteriormente a esse período. É com essa expansão que a definição de saúde mental passa a ter variáveis que dependerão do ponto de vista que se tem do ser humano e das particularidades que cada indivíduo carrega consigo.

[...] o conceito de saúde não está apenas restrito aos aspectos biológicos, mas às condições culturais, individuais, políticas, sociais, econômicas, históricas, tornando-se um conceito muito amplo e complexo. Assim, torna-se necessário ressignificar e reconceituar o que seja saúde, vê-la não apenas no campo científico, mas também como movimento ideológico em aberto (GONÇALVEZ *apud* ALENCAR; ROLIM & LEITE, 2013, p.16).

As diversas mudanças que ocorreram ao longo do tempo fizeram a saúde e a doença também mudar suas características. Os modelos culturais sempre tiveram

influência sobre a forma de ver as pessoas tidas como doentes mentais, bem como as normas e os valores da sociedade em cada época.

Para Platão, por exemplo, a loucura era dividida em duas, uma derivada do desequilíbrio do corpo provocando inquietações do espírito, portanto humana e a outra, divina, associada às questões de cunho erótico, profético e poético. “No tocante às modalidades de loucura divina, a loucura grega se aproxima da razão gerando uma relação muito estreita entre sabedoria e delírio” (ALENCAR; ROLIM & LEITE, 2013, p. 17).

Foucault (1978) pontua que por volta do século XII em hospitais árabes a música, a dança e os contos estavam presentes no tratamento de cura da alma. A partir do final da Idade Média o pensamento sobre a loucura passa a ganhar definições diferentes do que se acreditava anteriormente. “Inicia-se nesse período a ruptura entre razão e desrazão. A desrazão criaria, de certa forma, a própria razão” (ALENCAR; ROLIM & LEITE, 2013, p. 17).

No período da Renascença, segundo Foucault (1978) há um rompimento do diálogo entre a razão e a loucura. Porém a loucura não pode ser vista em sua totalidade como desrazão ou como falta de razão, uma vez que ela passa a habitar os espaços da sociedade, se localiza no território humano e descobre nas artes e na literatura um terreno de assentamento. Na verdade, é a influência árabe que coloca a arte, principalmente a música como meio para adentrar o corpo e a alma, atuando no indivíduo como um todo.

Nesse período a imagem do louco passa a ser associada a outros tipos de pessoas como os delinquentes, as prostitutas e os vagabundos, e a desordem causada por eles na sociedade faz com que sejam reprimidos e mantidos sob controle. Foucault (1978) fala de uma experiência trágica da loucura ao longo do século XVII, em que esta deixou de ser vista como algo estranho, mas familiar ao mundo e tornou-se sinônimo de incapacidade de integração, de trabalho e como doença mental.



Concomitante ao nascimento dos hospícios, a arte deixou de ser uma proposta terapêutica no tratamento de saúde. Acreditava-se que os espetáculos teatrais, romances, e a música degeneravam os pacientes, criavam ilusões, desregravam os sentidos e assim, colaboravam para a piora das doenças mentais e nervosas.

Com o médico Philippe Pinel, na modernidade pós-revolucionária, a imagem do médico ganha um status muito importante diante do quadro da loucura. Neste aspecto, o médico é visto como uma autoridade moral, sendo ele um pedagogo firme, mas que está a serviço de trazer de volta a razão perdida do paciente. E os hospícios são, nesta perspectiva, os locais adequados, distantes de tentações e de qualquer coisa que possa corromper o indivíduo (ALENCAR; ROLIM & LEITE, 2013).

Ao avaliarmos normas de condutas sociais, temos diferentes concepções no oriente e no ocidente, no Norte e no Sul, nos países europeus e nos países asiáticos, etc. Por isso, buscar por uma definição de loucura ou de saúde mental pode não dar em um ponto exato. A própria Organização Mundial de Saúde enfatiza que não há um modelo oficial de saúde mental (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). O termo pode ser usado no que diz respeito à qualidade de vida cognitiva ou emocional e na capacidade de viver a vida de maneira equilibrada. Além disso, não se limita apenas à ausência de transtornos mentais.

De modo geral, uma pessoa com mente sã tem a capacidade de administrar sua própria vida, tomar suas decisões sem perder de vista o valor do real e do precioso, e de tempo e espaço. Tenta estar de bem consigo mesmo e com os outros, sabe lidar com as más e com as boas emoções, e quando precisa, busca por ajuda (SECRETARIA DA SAÚDE DO PARANÁ [SSP], 2015)

É sobre essa ajuda que reside o interesse deste texto, em perceber como alguns artistas fizeram de suas produções modos de preservação da saúde, enfrentamentos à doença e possibilidade de comunicação com o mundo. Não passaram por tratamentos oficiais baseados na arte, mas buscaram por vontade própria desenvolver algum tipo de trabalho artístico.



2 ARTE COMO UM EMPREENDIMENTO DE SAÚDE

Diversos artistas em diferentes períodos da história da arte fizeram e fazem das suas produções artísticas modos de sobrevivência, tratamentos de cura para suas angústias, medos, sofrimentos e refúgios para um estado no mundo onde possam externar seus sentimentos. Muitos não trataram suas produções enquanto obra de arte, mas como ações tão indispensáveis às suas vidas quanto outras atividades humanas, como comer e dormir.

Muitos também não tiveram formação artística, não se encaixaram em um modelo de artista pertencente a um circuito das artes. No entanto, vale pontuar que “a atividade artística e o ímpeto para a criação não dependem de leis estratificadas, condição social, e até mesmo mental” (THOMAZONI & FONSECA, 2011, s/n).

A produção artística nasce a partir de uma necessidade humana, e essa necessidade pode partir de qualquer pessoa, esteja ela feliz ou triste, doente ou sadia, sofrendo ou não. O fazer artístico pode em determinadas situações atuar em suas vidas como processos de catarse ou como uma maneira de reinventar sentidos para suas vivências.

Dessa forma, são abordados neste texto quatro personalidades que tiveram o exercício da arte como companhia da vida, que trabalharam ao longo de suas existências com o fazer artístico atrelado às suas questões pessoais. Primeiramente, Frida Kahlo, artista plástica mexicana, depois Qorpo-Santo, poeta e dramaturgo brasileiro, posteriormente Arthur Bispo do Rosário, artista plástico brasileiro, e para finalizar, Yayoi Kusama, artista plástica japonesa.

É possível encontrar em escritos e entrevistas de alguns desses artistas, indicações de como a produção artística interferiu positivamente em suas vidas e de como ela atuou na manutenção de sua saúde mental. Essas citações estão presentes em cada um dos textos a seguir.



2.1 FRIDA KAHLO

Frida Kahlo nasceu no ano de 1907 na cidade de Coyoacán, no México. Aos seis anos de idade teve Poliomielite Anterior Aguda (ORSINI *et al*, 2008), deixando sequelas em sua perna e pé direito. Além disso, aos 18 anos sofreu um acidente num choque entre um ônibus e um bonde, fraturando sua coluna vertebral e a cintura pélvica. Também teve o pé esmagado e a pressão medular aumentou a atrofia da perna direita, que já sofria com as consequências da poliomielite.

Foi no período de recuperação, sete meses com o corpo engessado, que nasceram as primeiras produções artísticas de Frida. Sem nenhuma formação a jovem iniciou uma produção muito íntima e narrativa de sua vida, suas dores, seus sofrimentos e angústias.

O autorretrato é predominante em sua produção. Afinal, tendo vivido boa parte de sua vida como pintora, presa a uma cama, ou ao seu apêndice, a cadeira de rodas, o que ela tinha sempre à mão era a si mesma (MORAIS, 2012, p. 17).

A autorrepresentação era como um prolongamento de vida, mesmo quando sua imagem aparecia derrotada. Ultrapassar o medo era a determinação para evitar a negação. Em um de seus muitos escritos Frida Kahlo revelou o seguinte:

Pintar completou minha vida. Perdi três filhos e uma série de outras coisas que teriam preenchido minha vida pavorosa. Minha pintura tomou o lugar de tudo isso. Creio que trabalhar é o melhor (KAHLO *apud* ORSINI *et al*, 2008, p.11).

Ela poderia ter passado a vida a esconder-se, a subestimar suas capacidades pelas suas impossibilidades físicas, mas fez o contrário, mostrou ao mundo que apesar de estar quebrada, ainda assim podia juntar seus pedaços e fazer deles obra de arte. Fez com que a produção artística fizesse parte de sua vida e na sustentação de sua saúde.



1. Frida Kahlo – Árvore da esperança, 1946

Fonte: <http://www.fridakahlo.com>

O medo e a coragem sempre andaram de mãos dadas à Frida e isso se reflete em sua obra. As imagens narrativas de momentos de sua vida (Fig. 1), como os abortos, as cirurgias e o estado de seu corpo, não são formas de vitimização, mas de desafio, de provocação para superar a dor. Frida produz através da sua obra uma eterna tentativa de recompor sua própria imagem, quase como um trabalho contínuo pela reestruturação interna. (ORSINI *et al.*, 2008)

A representação da dor é ao mesmo tempo representação da resistência, da força e da vontade de viver (Fig. 2). Colocar em suas telas tudo o que se passava em sua vida era como dar ao mundo a chance de viver um pouco do que ela vivia e de não guardar as dores somente dentro de si. “Ela não só reflete o seu sofrimento como o

transcende, transformando-o em produção artística, em agonia poética” (KELNER; BOXWELL & SILVA, 2000, p. 38)



2. Frida Kahlo - O pequeno veado, 1946
Fonte: <http://www.fridakahlo.com>

É com sua produção artística que Frida percorre os caminhos de si mesma, de seu eu mais profundo, trazendo para a superfície da tela seus enfrentamentos perante as agruras que a doença e o acidente causaram em seu corpo e em sua mente. Ao mesmo tempo, nos dá a chance de nos fortalecermos a partir de sua força, oferecendo-se como “intermediadora deste enfrentamento com nossas catástrofes” (KELNER; BOXWELL & SILVA, 2000, p. 39).

2.2 QORPO-SANTO

José Joaquim de Campos Leão, conhecido como Qorpo-Santo, nasceu na cidade de Triunfo, no sul do Brasil em 1829. Trabalhou como professor e comerciante,



além de desempenhar atividades como vereador e delegado de polícia na cidade de Alegrete. Em 1852 começou a escrever para jornais do estado do Rio Grande do Sul. Porém, começou a sofrer alucinações por volta de 1864, passando por diversos exames até ser interditado em 1868.

É nesse período que grande parte de sua obra é produzida, inclusive com relatos de todo o processo a que passou desde que iniciaram suas alucinações, com documentos sobre sua sanidade mental e sobre a interdição. Produziu freneticamente textos que eram considerados pelos cronistas da época como escritos de doido, sendo ele visto como ridículo com suas excentricidades.

Em 1877 abriu uma Tipografia para imprimir toda sua produção. Com uma ampla visão de mundo e com uma escrita muitas vezes desconexa, Qorpo-Santo organizou em nove volumes diversos relatos, peças teatrais, provérbios e versos.

Sua obra dramática é considerada inovadora para o Brasil do século XIX. Comparando as peças de Qorpo-Santo com as de outros dramaturgos da época, como Martins Pena e José de Alencar, o autor gaúcho inova tanto na forma como no conteúdo. *As Relações Naturais*, de 1866, por exemplo, apresenta prostitutas como personagens, algo incomum para o teatro brasileiro da época. Além disso, ele usa imagens surreais, como a de personagens que perdem partes do corpo no decorrer da peça (Enciclopédia Itaú Cultural, 2017, s/n.).

Suas peças possuem enredos desconexos, linguagem direta e violenta, falas desarticuladas e personagens que aparecem e desaparecem rapidamente. Toda essa estranheza fez com que seu trabalho permanecesse no esquecimento até os anos de 1950. É através do jornalista Aníbal Damasceno Ferreira que seus textos passam a ser lidos e trazidos a público, através de publicações e de encenações de suas peças, o que garantiu também o status de precursor do teatro do absurdo.

Mas é exatamente o ato da escrita em Qorpo-Santo que chama atenção para este texto. Não era de seu interesse produzir obras de qualidade e de boa aceitação por parte dos leitores. O ato de escrever era, sobretudo, uma necessidade de vida, um modo de manter-se conectado ao mundo, de salvar a si próprio da loucura de sua vida.



Em um de seus poemas o escritor pontua: “S’eforço e arte / Ajudar me – póde / Socorrer me – venham, / E me – mantenham / Na altura digna?” (QORPO-SANTO *apud* LIMA & PERBALT, 2007, p. 717). Este recorte sinaliza o potencial que a arte tinha na vida de Qorpo-Santo, ou, o que ele pretendia ter ao entregar-se à arte.

Naquela época não houve repercussão de sua obra no meio cultural, mas também não houve no meio psiquiátrico. Não havia ainda grandes estudos que relacionassem arte e loucura, “seus escritos e seu trabalho na tipografia não foram pensados, sob nenhuma ótica, como atividade terapêutica” (LIMA & PELBART, 2007, p. 716). As atividades artísticas não tinham lugar nos espaços psiquiátricos daquele período.

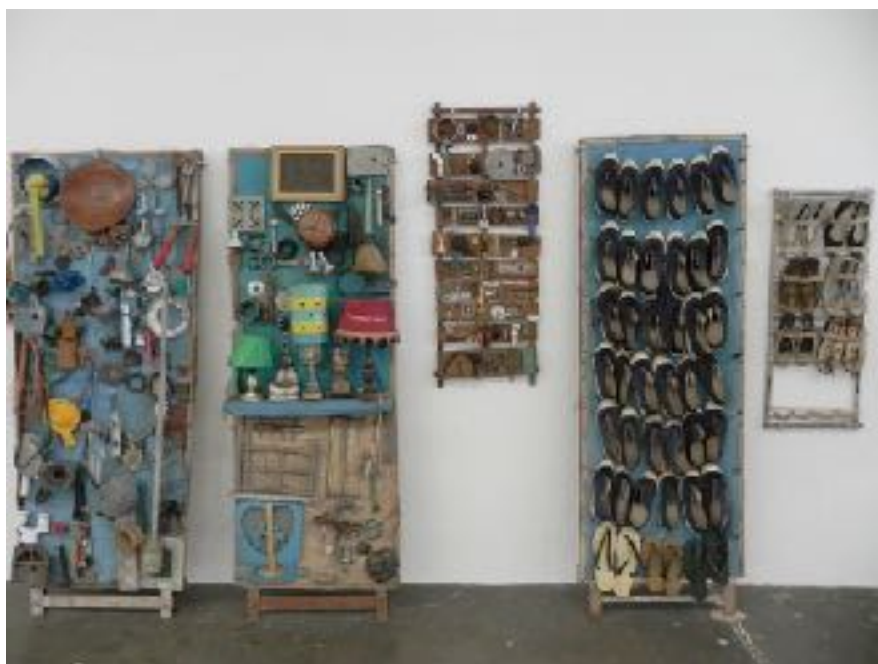
Assim, o que se percebe a partir do material produzido por Qorpo-Santo é que somente ele sabia o quanto o exercício da escrita era importante para manter certa sanidade diante daquilo que encaravam como loucura. E era, além disso, uma via de mão dupla, pois se a escrita o mantinha são, a enfermidade era o dispositivo para escrever, dando-lhe mais vigor e mais poder.

2.3 ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

Arthur Bispo do Rosário, brasileiro nascido no estado de Sergipe, com data que não se sabe ao certo se 1909 ou 1911, exerceu em sua juventude atividades como marinheiro, pugilista, guarda-costas e lavador de ônibus. Ainda jovem foi diagnosticado com esquizofrenia paranoide, sendo internado na Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro.

Durante cinquenta anos produziu fervorosamente trabalhos que segundo ele eram tão somente obras que uma voz o mandava executar. Ele acreditava ter a missão de reconstruir e reestruturar o mundo para o juízo final, a fim de apresenta-lo a Deus. Conviveu com cerca de 1400 internos e durante os sete primeiros anos em que viveu na colônia manteve-se fechado em um quarto por ordem da voz que ouvia.

Nesse período de reclusão em seu quarto, bordou casacos, mantos, criou objetos (Fig. 3), produziu uma miniatura da Arca de Noé e reuniu diversos materiais do uso cotidiano. Até que um dia a voz então lhe falou que o trabalho estava concluído e que poderia sair do quarto. Posteriormente, Bispo ganhou um quarto maior, onde pode transformar o espaço em ateliê, inventando ao longo de sua vida cerca de mil peças.



3. Arthur Bispo do Rosário – s/ título, s/ data
Fonte: arquivo do pesquisador

Grande parte do trabalho do artista tem um caráter memorial (Fig. 4), de apreensão de fatos, nomes, personalidades, acontecimentos do mundo e de lugares, tudo isso seguindo a ordem que lhe era imposta pela voz. Há muitas informações contidas em seus bordados que foram retiradas de jornais, lidos por Bispo todos os dias. O artista fez intenso uso das palavras bordadas e as relacionava em determinados trabalhos com imagens também bordadas.

Arthur Bispo do Rosário utiliza a palavra como ferramenta de trabalho para expressar imagens e códigos a que os loucos têm acesso, no inconsciente. Esse mecanismo o torna também altamente revolucionário



num contexto em que precisa o tempo todo driblar os tratamentos médicos, e consegue fazê-lo. (FARIA, 2004, s/n.)



4. Arthur Bispo do Rosário – s/ título, s/ data

Fonte: arquivo do pesquisador

O artista resistiu a tratamentos químicos e aos choques elétricos, práticas comuns na colônia psiquiátrica. Em vez disso, estabeleceu a produção artística como permanência na vida, como uma catarse para a loucura, um depósito de tudo que estava presente em seus devaneios. “Bispo não se retraía diante da loucura, dentro dela encontrava subsídios para desenvolver sua obra. Seu processo de criação tem na doença toda sua potência que faz com que a obra seja intensa” (FARIA, 2004, s/n.). E também não poupou esforços para corresponder aos desejos da voz que lhe ordenava.

2.4 YAYOI KUSAMA

Yayoi Kusama nasceu em Matsumoto, no Japão no ano de 1929. Desde pequena diz ter alucinações, com visões de bolas e pontos e sofre de transtorno obsessivo compulsivo (DEZÁINA, 2016). Seus desejos de ser artista iam contra os anseios de sua mãe, que era muito severa. A repressão que sofria em sua família poder colaborado para o agravamento do quadro psíquico de Yayoi.

Aos 27 anos a artista decidiu se mudar para Nova Iorque, iniciando uma série de pinturas chamadas de “*net paintings*”, em que a repetição de pontos se faz presente o tempo todo. A repetição inclusive, marca toda a produção da artista (Fig. 5) que ao longo de sua carreira vem desenvolvendo diversos trabalhos com pontos, círculos, espelhos, falos, etc.



5. Yayoi Kusama e o jardim de bolinhas vermelhas, s/d

Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/yayoi-kusama-o-transtorno-artistico-compulsivo-10265467>

Yayoi Kusama possui uma obsessão pela repetição, seja em suas esculturas com símbolos fálicos, seja em suas pinturas com bolinhas ou em suas instalações com espelhos que multiplicam ao infinito as imagens do ambiente.



6. Yayoi Kusama – Accumulation n° 1, 1962

Fonte: <http://slash-paris.com/en/artistes/yayoi-kusama/a-propos>

A artista recorreu à arte para representar aquilo que via e vê em suas alucinações, além de criar para si um mundo de possível habitação, de resistência à doença e de preservação. Ela não deixou que sua imagem fosse a de uma louca obsessiva e sim a de uma pessoa que trabalha com suas obsessões de forma plástica, visual como medida para manter-se viva (BERGLIAFFA, 2013)

Em 1973 Kusama retornou ao Japão e decidiu se internar em um hospital psiquiátrico, pois seus transtornos haviam se agravado. Desde então ela vive nesse hospital, tendo a liberdade de sair para ir até seu ateliê produzir.

Yayoi Kusama, em entrevista à Bergliaffa, fala sobre a felicidade que sente quando realiza suas obras artísticas, seja na pintura ou na poesia ou mesmo quando contempla o céu e o mar. Mas também fala da solidão e da dor. Questionada sobre a possibilidade de superação da dor, a artista pontua:



Venho pensando em suicidar-me desde muito pequena. Para sair dessa ideia é que trabalho com arte. Faço minhas obras para sobreviver à dor, ao desejo de morte, mas logo a dor volta uma, outra e outra vez. Sigo, todavia, nesse processo de repetição. Mas vou me manter lutando e vou me dar conta de que a luta terminará em um instante: somente quando a morte chegar. (KUSAMA *apud* BERGLIAFFA, 2013, s/n.)

Kusama faz de sua produção artística o aporte para a vida, o modo de sobrevivência diante de seus pensamentos negativos. Faz da repetição um meio de transferir aquilo que é recorrente em seu cotidiano e que a perturba para algo que é visual e que está em contato com o mundo. Ela recorre à arte para não recorrer à morte.

3 APONTAMENTOS FINAIS

Para o fechamento deste texto, quero debruçar-me, sobretudo, no que se refere aos artistas citados e em suas produções. Não venho dizer que a arte é uma forma de tratamento psiquiátrico e tampouco acredito que ela deva ser utilizada em detrimento de outros tratamentos terapêuticos e químicos. Quero antes de tudo-pontuar que faço um recorte de casos específicos em que a arte esteve presente por uma motivação própria dos artistas.

Há diferenças quando as produções artísticas e manuais são oferecidas a pacientes como forma de tratamento ou mesmo de diagnóstico de suas doenças mentais e quando são produzidas por uma vontade interior, inerente ao indivíduo. No caso dos artistas que fizeram parte deste texto a arte os acompanhou durante a vida, durante as enfermidades e colaborou, dentro do possível, para uma qualidade de vida em termos de saúde mental.

Frida Kahlo poderia ter se entregado à tristeza em consequência das sequelas que a poliomielite deixou em seu corpo e posteriormente o acidente que sofreu. Mas conseguiu manter-se viva através da pintura. E, embora muitas vezes acometida pela



tristeza, nunca desistiu de viver e de se curar de suas enfermidades. Sempre teve a arte como suporte e companhia, como forma de expressão e de explosão.

Qorpo-Santo à época foi considerado louco, muito embora hoje possamos ter outras avaliações acerca de seu comportamento. Seus escritos sarcásticos e desconexos poderiam ter sido interrompidos por ele para convencer os médicos e a sociedade de que não estava com problemas mentais. No entanto, resolveu fazer o contrário, dedicou-se excessivamente ao ato da escrita, atrelou sua vida pessoal aos seus textos e fez questão de deixar uma herança ao mundo da literatura e do teatro.

Arthur Bispo do Rosário poderia ter sido mais um dos 1400 internos da colônia psiquiátrica em que viveu. Certamente conviveu com pessoas que também ouviam vozes. Mas ele não poupou esforços para obedecer às ordens dadas pela voz que sempre ouvia. Por que bordar milhares de palavras quando se pode pegar um papel e uma caneta e escrever? Por que utilizar um material tão escasso e de difícil acesso em uma clínica psiquiátrica? O caráter estético da obra de Bispo é o que o diferencia de muitos loucos e de muitos artistas também. Essa força e determinação em produzir com toda minúcia seus trabalhos colaborou para que tivesse um tratamento diferenciado na colônia psiquiátrica, e para que fosse reconhecido como artista pela crítica de arte.

Yayoi Kusama transportou sua obsessão para as telas, objetos e performances. Diante da tristeza da vida, das alucinações e dos traumas fez e faz até hoje trabalhos que participam ativamente desse contexto e que asseguram sua permanência e sua saúde mental. As repetições presentes em sua obra fazem com que a artista sempre volte a produzir, pela necessidade de repetir, de não parar.

São quatro artistas que mesmo envoltos em devaneios, em traumas, em situações desconfortáveis da vida, se mantiveram ativos em suas produções e deixaram um legado de extrema importância não só para a arte e para a literatura, mas para os estudos comportamentais do ser humano.



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. V.; ROLIM, S.G.; LEITE, P.N.B. **A história da loucura**. In: ID on line Revista de Psicologia. 2013. Disponível em <http://idonline.emnuvens.com.br/id> Acessado em 10/03/2018
- BERGLIAFFA, M. P. **Yayoi Kusama: “Hago mis obras para sobrevivir al dolor, al deseo de muerte”**. 2013. Acessado em http://www.clarin.com/sociedad/Hago-sobrevivir-dolor-deseo-muerte_0_946705478.html Acessado em 01/04/2015
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995
- DEZÁINA. **Yayoi Kusama: A doença como inspiração**. Disponível em <https://www.dezaina.com.br/artigo/yayoi-kusama-a-doenca-como-inspiracao-e-arte-como-cura> Acessado em 21/03/2020
- Enciclopédia Itaú Cultural. **Qorpo-Santo**. 2017. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8151/qorpo-santo> Acessado em 08/03/2018
- FARIA, F. M. **Arthur Bispo do Rosário e seu universo representativo**. In: Revista Urutáguia – revista acadêmica multidisciplinar. Nº 5. Maringá. 2004. Disponível em http://www.urutagua.uem.br/005/12his_faria.htm Acessado em 01/04/2015
- FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva. 1978
- KELNER, G; BOXWELL, S; SILVA, A.R.R. **Catástrofe e representação na pintura de Frida Kahlo**. In: Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, nº 132, 34-44. São Paulo. 2000. Disponível em http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/132_04.pdf Acessado em 20/07/2018
- LIMA, E.M.F.A.; PELBART, P.P. **Arte, clínica e loucura: um território em mutação**. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, V. 14, Nº 3, 709-735. Rio de Janeiro. 2007
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório mundial da saúde**. 2002. Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf Acessado em 21/03/2020
- MORAIS, F. Frida Kahlo: tudo é autorretrato. In: Kahlo, F. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2012
- ORSINI, M. et al. **Frida Kahlo: a arte como desafio à deficiência e à dor, com enfoque na poliomielite anterior aguda**. In: Biblioteca virtual em saúde. 44 (3): 5-12. 2008. Disponível em <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-498252> acessado em: 05/04/2015
- SECRETARIA DA SAÚDE DO PARANÁ. **Saúde mental**. s/data. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2862> acessado em: 20/04/2015



THOMAZONI, A.R. & FONSECA, T.M.G. (2011) **Encontros possíveis entre arte, loucura e criação**. In: Mental, vol 9, nº 17. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1679-4427&lng=pt&nrm=iso acessado em: 07/04/2015

Recebido em 26 de outubro de 2018
Aprovado em 27 de março de 2020



UM LUGAR NO MUNDO ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL: O ATO FOTOGRAFICO COMO PROPOSTA DE ENSINO PARA O DESPERTAR DE UMA CONSCIÊNCIA ÉTICO-ESTÉTICA DO LUGAR

ONE PLACE IN THE WORLD BETWEEN THE VISIBLE AND THE INVISIBLE: THE PHOTOGRAPHIC ACT AS A TEACHING PROPOSAL FOR THE AWAKENING OF A ETHICAL-AESTHETICS CONSCIOUSNESS OF THE PLACE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019046>

André Camargo Lopes

Universidade Estadual Paulista

Rede Estadual de Ensino Básico do Estado do Paraná

andrecamargolopes1976@gmail.com

RESUMO

Um dos desafios de se ensinar é fazer que aquilo que se ensina dialogue com as subjetividades daqueles que aprendem neste processo. Tornando assim a prática pedagógica algo significativo. O texto corresponde a um relato de experiências educacionais no ensino de Arte desenvolvidas em uma escola pública da rede de ensino do estado do Paraná, na periferia do município de Londrina. Pretende-se debater o processo e os resultados obtidos com alunos do nono ano do ensino fundamental e primeiro e segundo ano do ensino médio. Sendo assim, o texto se volta para os desdobramentos da construção de uma reflexão significativa no processo educacional pautada no desenvolvimento da consciência ético-estética no conjunto de alunos. Como relato de experiência de ensino, o texto se pauta em reflexões e argumentações teóricas e processuais desta ação que resultou na produção de inúmeras imagens fotográficas, assim como centenas de relatos reflexivos de pós-produção apontando as pequenas descobertas críticas do cotidiano. E são nestas descobertas que surgiu no grupo de alunos colocações sobre onde estão inseridos, o espaço naquele momento assumia a condição de lugar.

Palavras-chaves: Fotografia, Ensino, Identidade, Espaço.

ABSTRACT

One of the challenges of teaching is to make what is taught dialogue with the subjectivities of those who learn in this process. Thus making the pedagogical practice something significant. The text corresponds to an account of educational experiences in the teaching of Art developed in a public school of the educational network of the state of Paraná, in the outskirts of the city of Londrina. It is intended to discuss the process and the results obtained with students of the ninth year of elementary school and first and second year of high school. Thus, the text turns to the unfolding of the construction of a significant reflection in the educational process based on the development of ethical-aesthetic awareness in the set of students. As a report of teaching experience, the text is based on theoretical and procedural reflections and arguments of this action that resulted in the production of numerous photographic images, as well as hundreds of post-production reflective reports pointing to the small critical breakthroughs of daily life. And it is in these discoveries that emerged in the group of students placements on where they are inserted, space at that moment assumed the condition of place.



Key-words: Photography, Teaching, Identity, Space.

1 O espaço que nos cerca: uma proposta de construção ético-estética do olhar

O conhecimento produzido nas artes visuais é originário de um processo de produção e reflexão estética sobre o mundo no qual estamos inseridos, o que implica em um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível entre o indivíduo e as formas resultantes deste contato em imagens. A produção destas imagens, principalmente, as que reflitam algum tipo de relação estética com o mundo revela a necessidade de construção e vivências de referenciais imagéticos no processo de formação educacional, viabilizando ao longo do processo um desenvolvimento ético-estético da relação do aluno com o mundo. Pensar o ensino-aprendizagem desta forma potencializa o desenvolvimento cognitivo do olhar, ouvir e sentir do aluno diante do meio (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 76).

Nesta construção perceptiva são inevitáveis as nuances na relação processual do olhar enquanto experiência e conhecimento visual. A respeito desta característica da educação visual, podemos afirmar que cada um vê aquilo que sabe. Logo, permitiu-se que se elaborasse uma proposta de ensino cujo o cotidiano visual fosse tomado por objeto. E a sua exploração realizada como elemento narrativo de uma identidade do espaço.

Tomando a linguagem fotográfica como forma de construção destas narrativas, possibilitou-se organizar a proposta de ensino pautada em um primeiro momento nas seguintes questões de ordem prático-organizacional:

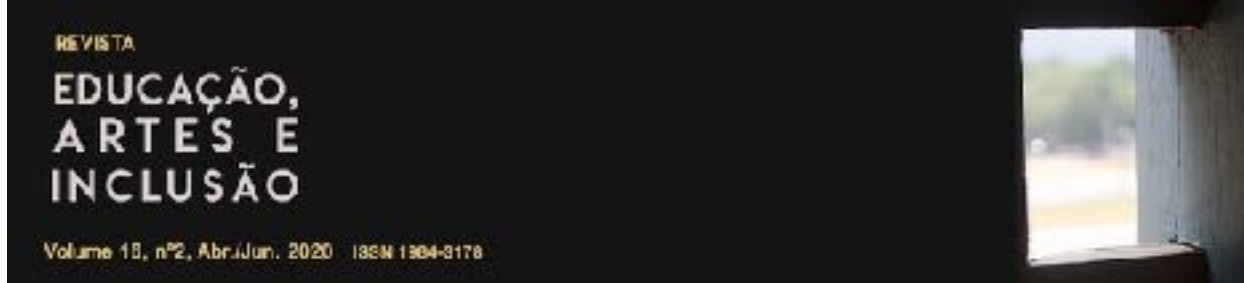
- O que uma fotografia pode dizer sobre aprendizagem?
- O que as imagens fotográficas revelam de nosso olhar para o espaço?
- Como visualizar o processo de ensino e suas estratégias a partir das estratégias de aprendizagem do aluno?



Desta forma, os códigos visuais foram pensados diretamente relacionados ao conhecimento que o indivíduo constrói das realidades que os rodeiam. Partiu-se do princípio de que a construção do olhar possibilita ao longo da aprendizagem, uma expansão do horizonte perceptivo, viabilizando ao aluno a captação das coisas em suas estruturas, a enxergar além das superfícies cotidianas, “(...) Cada coisa que o olho vê tem uma estrutura de superfície própria e cada tipo de sinal, de granulidade, de filamento, tem um significado bem claro” (MUNARI, *apud* FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 78).

Neste sentido, procurou-se explorar no exercício fotográfico dos alunos as múltiplas percepções sobre o espaço, assim como estimula-los a compreender que esse se constrói em uma via dupla na qual se relacionam o elemento concreto que se apresenta e as subjetividades que o absorvem. Sobre essa forma de relação com o cotidiano Berger e Luckmann (1985) afirmam que vivemos imersos em uma realidade prática, organizada em sistema de regras e condutas presentes: o imediato. Nessa relação, experiências intersubjetivas contribuem para a construção do cotidiano construído através de diferentes graus de aproximação e distanciamentos espacial e temporal inerentes aos próprios indivíduos. Visto assim, estimular a leitura do espaço através da produção de imagens, viabiliza revelar as bases que estruturam a construção multifacetada da realidade que se expandem através da ação eletiva, imposta pela subjetividade.

A realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de minha entrada na cena. A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos, desde os abridores de latas até os automóveis de esporte, que têm sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; (...). Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação. (BERGER & LUCKMANN, 1985, pps.38-39)



Os passeios fotográficos surgiram como forma de construção de uma identidade crítica e afirmativa do aluno em relação ao bairro habitado, assim como do colégio e de seu entorno. O bairro assim como a escola são absorvidos pela rotina cotidiana, o que valida as experiências de exploração destes. Uma vez refletidos, mediados pelas câmeras fotográficas, passam a ser internalizados, revelando a subjetividade que os envolve, ou melhor os constrói. Desta forma a proposta de ensino se estruturou, na prática em uma pergunta simples: Qual lugar posso chamar de meu?

É uma indagação que remete a dois problemas centrais em Educação: a relação do indivíduo com o espaço, e, a sua construção identitária.

Como experiência pedagógica, os três momentos de experiência fotográfica (2010, 2017 e 2018) serão apresentados dentro dos debates suscitados expondo nestes a produção e reflexão sobre as imagens resultantes deste espaço social, revelando variações e permanências interpretativas dos alunos e os problemas pontuais específicos do período do registro¹. Desta forma, ao longo do texto o processo e resultados de uma proposta de ensino com alunos da educação básica (ensino fundamental anos finais e ensino médio) seja por meio das fotografias produzidas, seja por meio de seus relatos irão se revelando e buscas compositivas e em reflexões ético-estéticas.

¹ Essa experiência de ensino, foi iniciada em 2010, no Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig, localizado no conjunto Habitacional José Giordano, na região norte do município de Londrina (PR). Sobre os aspectos socioeconômicos da região atendida pelo colégio. Trata-se de uma região habitacional densa, com favelas, e bairros de famílias empobrecidas de baixa instrução escolar. A sujeira do espaço, acaba se tornando sua principal característica, demandando propostas educacionais que fizessem com que os alunos moradores desta região passassem a refletir sobre o impacto da ação humana e as necessidades de políticas públicas no espaço. Com, isso, comecei a desenvolver proposta-aulas cujos os elementos estéticos estavam atravessados por compreensão crítica do meio. A primeira experiência foi em 2010 com turmas de nono ano do ensino fundamental, entretanto, devido as dificuldades na época de se conseguir câmeras fotográficas para todos os alunos, ou em número satisfatório para que se conseguisse realizar um bom trabalho, retornei a experiência somente em 2017, quando o perfil das turmas que ministrava me permitiu explorar o uso destes aparelhos. Percebe-se no próprio hiato entre as experiências, questões relevantes à formação socioeconômica dos alunos e a comunidade escolar, assim como a familiaridade com a visualidade e a sua produção. Logo, os relatos de experiências presentes neste texto, remetem aos passeios fotográficos de 2010, 2017 e 2018, com alunos de primeiro e segundo ano do ensino médio. Todos permeados pela mesma proposta metodológica, como variações pertinentes ao perfil da turma, mas gerado a partir dos problemas e questionamentos já apresentados no texto. Neste período entre 2010 e 2017, realizei experiências menores com alunos das mais variadas turmas e séries, possibilitando o amadurecimento da proposta pedagógica com que trabalhei em 2017 e 2018.

2 A criação como processo: Para onde apontam as câmeras?

As questões dadas até aqui podem ser compreendidas a partir das diversas subjetivações que envolvem a experiência de aprendizagem em uma proposta de ensino. Quando pensamos a relação do indivíduo com o espaço e o resultado desta como imagem, é compreensível que tenha na subjetividade do olhar e suas escolhas, uma maneira de nos individualizarmos no mundo. Pedagogicamente, no ensino de Arte, estimula-se a contemplação-reflexiva, e com isso, o desenvolvimento das sensibilidades perceptivas. Logo, ao descobrir o olhar, o indivíduo passa a perceber-se como um construtor de narrativas, capaz de dotar de significações o meio que o envolve. Com isso, tende a elencar, selecionar, e individualizar as coisas a partir de seus critérios investigativos. Com isso, pode-se afirmar que a imagem resultante deste contato é algo único, decorrente de um processo de internalização, visto que o indivíduo se relaciona com o mundo sensível a partir de seu mundo interno.

O olhar como ferramenta de aprendizagem se consolida como uma ação consciente e seletiva, repleto de pré-situações, de reminiscências que estabelecem um elo significativo entre o indivíduo em ação e o estímulo exterior.

A fotografia neste processo, como forma de captação e criação visual no ensino de Arte possibilita ao aluno uma abertura a novos códigos visuais, modificando na relação deste com o meio que o envolve em uma ação de observação e escolha. Esta relação é possibilitada graças a condição processual do exercício fotográfico que requer daquele que fotografa dois estágios de entendimento: **o domínio técnico do material que se manuseia** (aparelho celular, câmera fotográfica digital, MP5) e **o estudos empíricos do próprio objeto a ser fotografado**, revelando nesta processualidade elementos próprios da condição estética da imagem (cor, suporte, textura, luminosidade, forma e composição). Neste sentido, a ação que constitui a imagem fotográfica se revela como uma ação mediadora em processo e dotada de significações.



Visto assim, Dubois (2009, p.59) coloca que a natureza da imagem fotográfica se dá a partir do pressuposto de que “a fotografia (...) não é apenas uma imagem produzida por um ato, é também, antes de qualquer outra coisa um verdadeiro ato icônico “em si”, é consubstancialmente uma imagem ato”. Sendo assim, a linguagem fotográfica se consolida como um modo constitutivo tanto em sua produção como em sua fruição ou difusão. Essa ideia é complementada por Sontag (2004), visto que a mesma afirma que a construção da imagem fotográfica e suas muitas significações, embora seja resultado da captação da realidade pela câmera fotográfica, estas são interpretações de mundo tanto quanto a pintura ou o desenho. Sendo assim, a imagem fotográfica se consolida em uma complexa relação entre a intencionalidade e a sua atestação indiciária do referente.

Na prática pedagógica, a complexidade desta condição da imagem fotográfica é percebida nas imprecisões dos alunos quando colocados a refletir sobre o (e no) processo fotográfico e a sua ação de escolha e composição na constituição de uma relação entre referente e imagem. É a partir da problematização desta relação produtor/fruidor entre os alunos que se pretende discutir elementos relacionados à prática de ensino e aprendizagem em Arte. Ou seja, uma proposta de aprendizagem focada no conjunto de experiências perceptivas vividas pelos alunos dentro da ação fotográfica. Tal proposta enfatiza a correlação entre o aluno (agente perceptivo) e o espaço (objeto perceptivo), tal como proposto por Merleau-Ponty em sua definição de corpo operante “(...) o ser se vê vidente, toca-se tateante, confunde-se com as coisas do mundo e, tomado no meio delas, é captado na sua contextura” (MERLEAU-PONTY apud ARANHA, 2008, p. 24). Neste sentido, o fotografar tornou-se uma abertura capilarizada entre o aluno e o seu espaço cultural, em um olhar estético consciente sobre si no espaço.

Foi notório nos três momentos de experiências, a presença nos relatos de muitos alunos ao refletirem sobre os espaços do bairro na possibilidade de se desenvolver um trabalho de construção de uma narrativa deste, uma relação

conflituosa entre o jovem e o espaço, muitas vezes em condição de estranhamento e familiarização, como pode-se ver nos relatos abaixo:

Tabela 1

Questionário aplicado aos alunos dos primeiros anos do ensino médio da turmas A e B – novembro de 2018.

Questões de dinâmica a respeito da leitura que fazem do bairro em que vivem	
Questionamentos	Respostas
As ruas de meu bairro têm...	<p>“Crianças brincando nas ruas”.</p> <p>“Nomes de café.”</p> <p>“As casas que foram pintadas de forma que juntas formam uma sequência. E por sinal são fantásticas”.</p> <p>“Pedras, barro, traficantes, drogados, pinguços e bêbados.”</p>
No meu bairro as ruas é para...	<p>“Vender drogas, tiroteio, jogar lixo e fazer caminhada”.</p> <p>“Traficar, brincar, sofrer acidentes, sua casa ser roubada e jogarem lixo”.</p>
Para chegar em meu bairro você precisa de...	<p>“É preciso andar muito.”</p> <p>“Coragem. Só tem uma rua para entrar e sair, uma estradinha de terra para os pedestres”.</p> <p>Dar uma caminhadinha. Mas é bem rápido, não demora muito.”</p>
O que falta em meu bairro é...	<p>“Vizinhos que cuidem de suas vidas”.</p> <p>“No bairro é preciso daquelas lixeiras porque os cachorros carregam os lixos quando está no chão e o povo tem que parar de jogar lixo na rua”.</p> <p>“Um asfalto porque é de terra e tem muito buraco. E de policiais porque tem muito Zé Droguinha”.</p>
Algumas pessoas são inesquecíveis em meu bairro...	<p>“Minha tia que mora ao lado. Todo mundo a conhece”.</p> <p>“Meus amigos que jogaram bola comigo”.</p> <p>“Porque são agitadas e adoram cuidar da vida dos outros”.</p> <p>“A Celinha. Fofoqueira e gente boa. Não entende nada de tecnologia. A vizinha que fica gritando com s filhos, que dá para escutar há vários quarteirões de distância e as vizinhas gostosas”.</p> <p>“As vizinhas fofoqueiras, os carinhas que vendem drogas e as crianças que vem gritando do colégio”.</p>
O que me encanta em meu bairro é...	<p>“Todo o final de semana as crianças brincando no parque que está todo quebrado”.</p> <p>“As cores das casas, a praça e o modo como as casas são construídas”.</p> <p>“O que me encanta né que no campo há vários cavalos, cheio de árvores, flores, gramas com campinho”.</p>
Há coisas que mudaria em meu bairro...	<p>“Tais como: lixo, jogado nas ruas, a irresponsabilidade em deixar animais soltos nas mesmas”.</p> <p>“Mudaria as questões de segurança”</p> <p>“Mais policiais nas ruas, mais profissionais de saúde e melhoria nas ruas”.</p> <p>“As ruas com buracos e terrenos baldios”.</p>
O que faz ser meu o bairro em que vivo...	<p>“As pessoas usarem drogas nas esquinas”.</p> <p>“Nossa casa, o nosso ipê amarelo. Tudo que vivenciamos aqui”.</p> <p>“É porque cresci lá, e tenho muitos amizades. É o lugar em que meu pai comprou nossa casa, e essa casa vai ser minha no futuro”.</p>



Algo me assusta em meu bairro...	<p>“A vizinha da minha tia, ela é assustadora”.</p> <p>“A poluição do meio ambiente. Nas praças, quintais, ruas, campos etc.”</p> <p>O que me assusta é o excesso de violência”.</p>
Existem cheiros peculiares em meu bairro...	<p>“Há vários cheiros diferentes, mas todos ao mesmo tempo. Cheiro de cavalo, drogas e esgoto”.</p> <p>“Na maioria são odores desagradáveis causados pela população. Exe.: lixo nas ruas”.</p> <p>“Cheiro de chiqueiro de porcos”.</p>
Há coisas que fotografaria em meu bairro...	<p>“Fotografaria as árvores, os cachorros e os pássaros”.</p> <p>“A reciclagem que pegou fogo”.</p> <p>“Eu fotografei o pé de coco” no meu bairro”.</p> <p>“As artes nos muros. Ex.: Desenho, frases, etc.”.</p>
Essa é uma das muitas histórias que tenho de meu bairro...	<p>“Que uma vez o cara estava na casa do meu primo quando os caras passaram atirando.”</p> <p>“Tem uma lenda na rua que a casa na frente da minha é mal assombrada”.</p> <p>“Todo ano havia festa para as crianças. Havia festa junina também.”</p> <p>“Parece filme dos velozes e furiosos. Muita corrida de carro e perseguição. Policiais versus bandidos”.</p>
Quais marcas fiz na rua em que moro...	<p>“Por minha família ser muito briguenta, por meus familiares”.</p> <p>“Enfeitei a guarita do meu vizinho com garrafas”.</p> <p>“Marcas de Jogos”.</p> <p>“Festas, atentei meus vizinhos com som”.</p>

Essa atividade foram aplicadas como forma de problematização da exploração fotográfica pelas ruas dos bairros. Tinha como objetivo verificar a leitura que esses jovens faziam do espaço. Metodologicamente, os alunos deveriam complementar as frases com suas leituras específicas do espaço, como era uma atividade que propunha a eles uma dinâmica em grupo, os papeis não foram nomeados pois cada aluno pegou aleatoriamente dois questionamentos, para refletirem sobre o tema e depois retornarem para serem sorteados, lidos e debatidos pelo grupo. Participaram desta experiência aproximadamente 60 alunos com idades entre 15 e 18 anos.

A amostragem acima, apresenta um resumo do que foram os temas predominantes nas respostas dos alunos: o lixo espalhado pelo espaço, o tráfico de drogas e a insegurança. Assim como, contraditoriamente, os locais de brincadeiras, os personagens e a paisagem seletiva.

E foi sobre esse confronto entre o cotidiano e as possibilidades de explorá-lo que residiu toda a experiência fotográfica. O olhar destes alunos se defrontou com um estranho processo de seleção, de alteração de sua rotina visual, descaracterizando

desta, a homogeneização que envolve a todos na construção do cotidiano, desvelando para este, seja de forma positiva o negativa, elementos estéticos e humanos que compõem a paisagem social do bairro. O olhar se tornou ferramenta de ressignificação do espaço, permitindo que através da fotografia, que cada pessoa envolvida, manifestasse determinada sensibilidade singular e ávida (SONTAG, 2004, p. 106). Ou seja, uma reconstrução, deste a partir de seus lugares íntimos, selecionados pelos próprios alunos.

A aprendizagem que envolve a construção e a descoberta da imagem e seu discurso, possibilita a formação de um olhar consciente sobre os lugares de vivência, como visto na dinâmica apresentada na tabela 1. Lugares afetivos ou não, capazes de se tornarem significativos para estes, e que convertidos em imagem assumem uma nova conotação simbólica, como podemos ver nas imagens abaixo, realizadas na área interna do colégio:

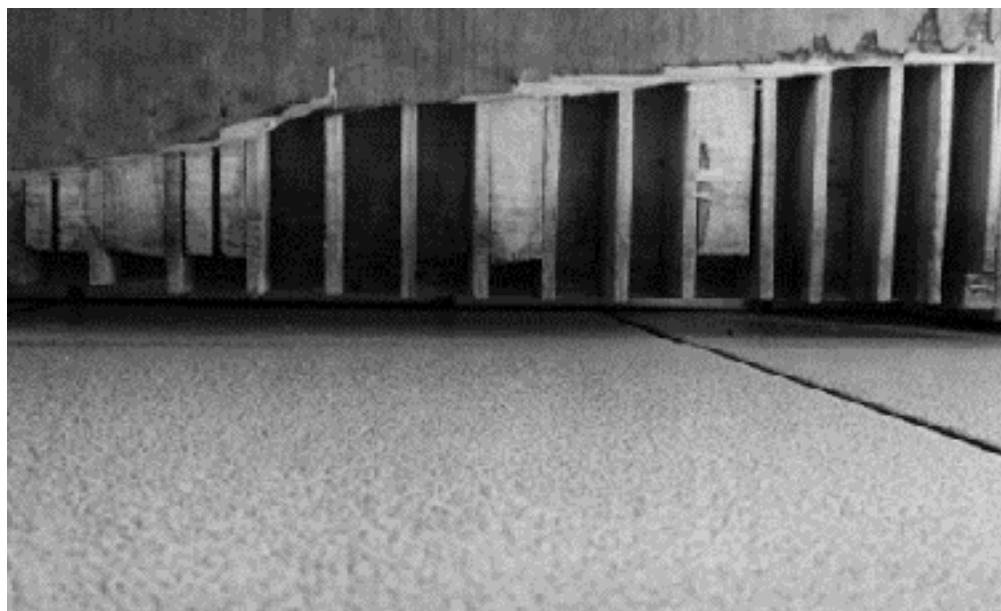


Imagem1

Autor: M. M. (16 anos)², Explorações pela escola, 2018. Fotografia digital com dispositivo móvel.

² Por serem alunos com idades entre 15 e 18 anos, optamos por especifica-los pelas iniciais dos nomes e idade entre parênteses.

No ensaio exemplificado, M. M. (16 anos), deliberadamente explora os “cantos” do espaço escolar. As bicicletas, janela quebrada, os ralos, a descascado da porta. Tudo é tema para seus registros. Seu olhar se mantém em planos fechados, como se explorasse micro-espacos.

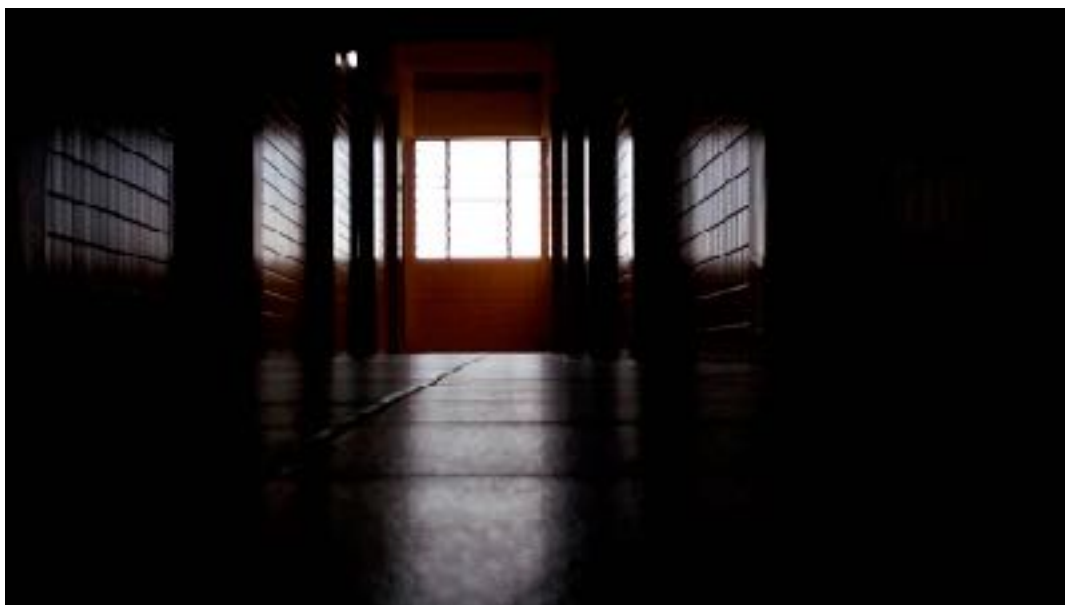


Imagem 2

W. S. (16 anos), Explorações pela escola, 2018. Fotografia digital com dispositivo móvel.

Diferentemente de M. M (16 anos), a aluna W. S. (16 anos), explorou na mesma experiência, registros de planos abertos, explorando a geometria do lugar. Em algumas de suas fotografias, afirma querer explorar a luz que entrava nas salas e nos corredores.

“O espaço que escolhi para fotografar, contém portas marrons, algumas lâmpadas uma parede com detalhes quadriculados amarelos, alguns pilares que fazem as divisões das salas. Uma janela bem ao fundo do corredor, que traz luminosidade para todo o corredor, tem paredes claras. Esse local foi escolhido porque através da luz da janela refletida no chão, causa um contraste interessante. O foco da minha fotografia foi a luz da janela, tirando a foto de baixo para cima, numa determinada distância fez com que o espaço ficasse escuro com foco de luz somente na janela o que fez a foto ficar muito interessante”. W.S. (16 anos).



Os espaços internos do colégio foram, nas experiências o primeiro momento de reflexão sobre as construções visuais possíveis. Experiências de escolhas, nas quais os alunos se colocavam em situações de produtores-reflexivos, visto que a imagem não era o ponto final do processo, mas sim a reflexão e o debate sobre o espaço.

3 Extrapolando os muros do colégio: Os passeios fotográficos

Após as experiências desenvolvidas dentro do espaço escolar, explorando possibilidades descritivas, sejam elas desenhos ou escrita, vieram os passeios fotográficos, que pretendiam expandir o olhar do aluno frente sua capacidade perceptiva do espaço reconstruindo o olhar apontado na tabela 1.

Os passeios fotográficos consistiam em caminhadas no entorno da escola, pelos bairros que a cercam, durante o horário de aulas³. Tínhamos como única proposta de observação em campo de que olhassem para os espaços, e os entendessem como lugares, pontos vivência, de estudo e trânsito, e que constituíssem este conjunto de possibilidades de imagens presentes em seu cotidiano. De forma concreta foi proposto a estes que passassem a relacionar com o espaço cotidiano como parte significativa de sua existência, ou mais, que permitissem através de uma reorientação, ou um olhar construtivo, uma reconstrução de sua própria consciência de espaço.

³ Em 2010, explorei por oito aulas esses passeios, enquanto que em 2017, foram dedicadas quatro aulas, com explorações em contraturno. Já em 2018, foram 4 investidas e as explorações em contraturno. Os horários de aulas nestes dias, tiveram que ser arranjados pela equipe pedagógica, pois em média eram disponibilizadas duas horas relógio para que caminhasse com os alunos nas imediações.



Imagem 3

André Camargo Lopes, passeio fotográfico pelo Conjunto Parigot de Souza, 20 de novembro de 2018.

Tal proposta remete ao que Canton (2009) classifica como um jogo epistemológico que coloca em conflito posicionamentos distintos na relação do sujeito com o todo, a sua condição identitária, ou seja, a conversão de uma leitura genérica (espaço) para algo familiarizado, particular, algo que traz em si a construção de uma referência local.

A aventura fotográfica neste processo de aprendizagem ético-estética colocou os alunos em uma ação constante de descobertas visuais, tácteis, sonoras e olfativas. Trazendo à epiderme cotidiana, elementos até então fugidios no próprio cotidiano do bairro.

O que ao longo do processo de produção fotográfica a conversão do espaço em lugares, e destes em imagens, possibilitaram aos alunos, em seus muitos olhares, um novo encontro com o eu e com o outro, que neste desbravar fotográfico, é o próprio



bairro, em cores e vida. É o saber-pensar proposto por Aranha (2008) que se consolida neste processo de reflexão e criação fotográfica.

A fotografia como fora dita anteriormente, potencializa a catalisação em sua condição de mediadora entre o olhar e o espaço, uma ação fenomênica de conhecimento de mundo, que permite ao aluno se construir esteticamente a partir de sua aproximação com os elementos componentes no espaço passíveis de serem convertidos em códigos visuais. Para Aranha, o olhar é algo orgânico, que requer deslocamentos por estar diretamente integrado a um corpo, “(...) no momento em que meu olhar se move, meu corpo se move, me aproximo do mundo por essas movimentações e vejo que o movimento é parte da visão” (ARANHA, 2008, p. 20). É na relação paradoxal entre o ver e o ser visto que reside o reconhecimento de si naquilo que se vê, estabelece assim, uma troca em um despertar de ecos de visualidades. Esta perspectiva construtiva do olhar remete a necessidade de sair de sala de aula, expandir o cotidiano relacional do aluno para além dos muros da escola, reconstruir os seus passos cotidianos pelo bairro que pertencem.

Nesta experiência, explorou-se as possibilidades de registro da paisagem que envolvia o colégio. Partindo da premissa exposta pelos próprios alunos da ação direta ou indireta que a composição física e humana deste espaço, interfere em suas rotinas, representações e organização do modo de vida.



Imagem 4

E. V. (15 anos), Segundo tapetes, Conjunto Parigot de Souza II, 2018.

Desses encontros entre os alunos e o espaço surgiram inúmeras de imagens que procuraram explorar e narrar o bairro em suas particularidades. Algumas lentes voltavam-se para arquitetura. Outras, para os detalhes, os arranjos que a compõe. E outros simplesmente se envolviam com toda forma de manifestação de vida da localidade.

4 Toda experiência educacional tem uma trajetória: desafio de se pensar a prática de ensino como vivência

Toda experiência educacional tem seu começo. A primeira incursão fotográfica foi realizada em 2010, com turmas de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Procurava na experiência de ensino estimulá-los e pensarem a Arte como forma de autoconhecimento. As atividades transitavam entre a escassez de material, e o desinteresse dos alunos pelo componente curricular.

Inicialmente, foi proposto que refletissem sobre a linguagem fotográfica. Neste sentido, na proposta de 2010, tinha-se como problema inicial os elementos compositivos de uma fotografia. A medida que exploravam a linguagem, permitiam que fossem inseridos temas como elementos problematizantes. Inicialmente o retrato e a paisagem escolar. Foi uma etapa na qual os alunos exploravam a construção e a descoberta da imagem e seu discurso, possibilitando a formação de um olhar consciente sobre os lugares de vivência. Neste caso específico, a própria escola, que surgia como personagem central nas diversas narrativas fotográficas apresentadas.



Imagem 5

A.A. (16 anos) Praça de Recreação do Colégio Est. Prof. Roseli Piotto Roehrig
Autora: Alisson Augusto, 2010⁴

Com os resultados desta primeira experiência. Outras indagações foram feitas:

⁴ As marcas produzidas no espaço escolar pelos próprios alunos, refletem nesta composição em ângulo zenital, uma ação metalinguística a partir da leitura realizada pelo aluno quando da valorização do grafismo na mesa. São marcas identitárias familiarizadas pelo próprio cotidiano de relações do colégio. Códigos visuais que são ilhados na fotografia, isolados de seu contexto e sujeitos a interpretações que extrapolam as interpretações iniciais de seu autor.



- Como esses jovens viam o espaço que os envolve?
- Qual seria o bairro retratado por eles?

Não havia câmeras fotográficas para todos, a atividade foi realizada com alguns poucos aparelhos (três câmeras digitais que havia trazido, um MP5 de uma aluna e dois aparelhos celulares), o que fez com que a atividade se desenvolvesse em grandes grupos.

Nesta experiência foram realizadas oito incursões fotográficas no bairro. Todas de espaço de cinquenta minutos, o que obrigava que a rota de atividade fosse definida de forma objetiva e com muita antecedência.

Destas incursões resultaram um total de 1055 fotografias realizadas pelos 87 alunos envolvidos. Tudo se revelou como novidade, os espaços, suas texturas, a luz e os personagens que o povoavam. Foi uma espécie de descoberta coletiva, no qual todos descobriram algo: os alunos passavam a pensar o espaço de trânsito e moradia como algo dotado de sentido, os moradores se permitiam participar destas imagens, assumindo uma relação participativa na construção destas narrativas. Entretanto, as pesquisas voltavam-se sempre para o elemento plástico, como proposta buscava-se essa plasticidade do cotidiano.

Esta definição aplicada dentro da proposta de ensino-aprendizagem possibilitou ao aluno uma reflexão mais complexa sobre o próprio ato criador (no caso desta experiência plástica: o ato fotográfico), podendo pensá-lo dentro de sua condição narrativa e plástica.



Imagem 6

L. S. (15 anos), Morador varrendo a frente de sua residência no Conjunto Chefe Newton, 2010.

Massas cromáticas e texturas diversas foram os elementos de maior destaque nas composições resultantes. As fotografias em sua grande maioria foram registradas em ângulo e planos fechados, em que o enquadramento favoreceu aos trabalhos fotográficos a exploração mais precisa das texturas, assim como a valorização expressiva, das variações cromáticas sobre os corpos como podemos ver na imagem a seguir.



Imagem 7

L. S. (15 anos). Cachorro, Conjunto Parigot de Souza II, 2010

Nota-se nas imagens produzidas por L. S. (15 anos) que a construção da planificação fotográfica se dá de forma consciente a partir de referentes visuais trabalhados em sala de aula⁵. Sua preocupação compositiva em ambas as imagens é construir uma narrativa sobre a ação e os agentes registrados. O critério utilizado para a delimitação compositiva destas imagens, constitui-se em suas funções narrativas, sendo assim, a definição dos planos visuais definem uma intencionalidade visual, ou seja, a planificação visual possibilitou uma descrição hierárquica dos elementos compositivos valorizando no discurso imagético o seu sentido narrativo.

Este entendimento cria duas projeções visuais distintas, enquanto que na imagem 6 a diagonal da rua recortada em um plano geral permite uma leitura da ação dos

⁵ Durante as aulas expositivas, e os exercícios experimentais de composição fotográfica, trabalhou-se com questões técnicas de composição explorando texturas, planos e luminosidade. Fotógrafos como José Bassit e Luiz Braga, serviram de referência de trabalhos exploratórios.



agentes retratados, na imagem 7, o cachorro é trazido para fora da ação compositiva, coloca-o em interação com o espectador. Esta intencionalidade narrativa da aluna se faz presente em sua fala sobre os estudos fotográficos que realizou ao longo das experiências desenvolvidas nas aulas extra-sala:

A eu o que era e não era, isso arvore eu não percebia os detalhes dela. Eu não ligava o que as pessoas fazia, eu só sentia o vento mais não via o que ele pode faze e fazia, eu via o meu bairro como um lugar que eu vivo não aonde eu moro. (...) Agora eu posso ver os detalhes das coisas até os mínimos espaços que eu não via, os movimentos que o vento faz nas arvores, como é interessante ver o jeito de algumas pessoas varrendo o formato das coisas, a textura do chão, as sombras, e como a gente pode ficar no meio da luz. L. S. (15 anos)⁶

Percebe-se neste relato o início de uma pesquisa da visualidade nas imagens fotográficas produzidas pela aluna. Há mais que um olhar inocente sobre o espaço, há a construção de uma narrativa, uma intencionalidade interpretativa dos referentes visuais que a envolvem, há uma ação perspectiva do aluno/fotógrafo, um posicionamento. Uma leitura que se estrutura em significados e situações que não são diretamente próprios daquilo que está sendo fotografado, e daqueles que estão sendo fotografados, mas se refere à própria inserção do aluno/fotógrafo no espaço referente, e o seu processo de seleção e recorte do espaço analisado.

Acerca desta possibilidade, tomados como exemplos os dois estudos fotográficos de L. s. (15 anos). Sua preocupação de captar massas densas com grandes áreas de sombras revelou-se como o seu principal objetivo estético (assim como de outros alunos). Neste exercício fotográfico, em que a ação dos retratados é absorvida pela luz matinal que penetra as copas das árvores, Letícia procurou registrar as áreas diluídas pela luz em massas sólidas nítidas no plano compositivo direito.

Neste sentido, percebe-se que além de uma construção reflexiva sobre o referente visual (DUBOIS, 2009). Sendo assim, a proposta de ensino neste estágio inicial já possibilitava ao aluno em sua ação compositiva se deparar com uma reflexão

⁶ Procurei manter a escrita original da aluna.

constante sobre os elementos próprios da natureza da imagem. Nesta experiência a descoberta da imagem e sua estrutura, possibilitou ao aluno um jogo de signos e significados entre o referente e o resultante visual, estimulando-os a debaterem e a refletirem sobre suas produções um raciocínio diferenciador entre imagem e realidade (JOLY, 2008). A ação fotográfica como prática criadora, possibilitou com que criassem suas próprias mensagens visuais (seja em sua leitura ou criação, como é o caso deste trabalho), o que dentro do quadro de análise de Joly, esta determina-se por um relacionamento de associação e diferenciação entre os signos icônicos e os signos plásticos. Como visto na tabela abaixo:

Tabela 2
Signos visuais de uma imagem

Signos icônicos	Signos plásticos
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos análogos ao da realidade referente; • Figuras que contribuem de forma decisiva para a compreensão narrativa da imagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cor; • Textura; • Composição; • Formas;

A imagem surge assim, como um resultante relacional mantém-se presa à realidade por sua natureza indiciária, mas ao mesmo tempo se distancia desta por sua condição plástica. Esta condição paradoxal da imagem se faz presente nas falas dos alunos/fotógrafos quando indagados sobre a relação da imagem produzida com o espaço referente. Estes em muitos momentos não conseguem diferenciar a imagem de seu referente, quando convertem a imagem na própria realidade:

Por que **olhando a imagem a gente vê ângulos bom e os ruin os falhos** e os detalhes e também (podeiros) corrigir o erro dependendo do caso a imagem pode ter outro significado das imagens. **E. D., (15 anos).**

.....
 Por que eu olho para o espaço como se eu estivesse olhando para **qualquer coisa** e olhar para o espaço melhora minha identidade por que tem **várias imagens** no espaço diferentes que eu nem ninguém tem condição de olhar com um pouco de atenção e ver que o plano é aquele eu vejo e outra pessoa vê. **D. A., (15 anos).**

.....



O olhar sempre modificará por cada imagem. Cada imagem que você observa você vai ter um olhar diferenciado tipo, **numa rua você várias imagens tristes você vai ter um olhar mais** teve tristonho um olhar de Humildade, **e quando você vai em outra rua você vê coisas mais vivas pessoas alegres imagens lindas** você passa a ter um outro olhar. (Diferenciado) (...) **você observa melhor as imagens como se você conversa-se com elas** ao você olhar para uma imagem observar corretamente com atenção analisar bem, sempre você encontrará algo diferente, você em um espaço (local) você identifica cada imagem mais não aprende a olhar de uma maneira que você possa se identificar com ela, você aprende com a imagem. **R., (15 anos).**

.....
O meu olhar ficou mais **“observativo”**, **pois tudo o que vemos é imagem é fotografia**, mas sempre passamos pelos locais e não percebemos a quantidade de **imagem** que nos rodeiam. **L., (15 anos).**

.....
Antes de não saber os mistérios de fotografar eu olhava meu espaço de um jeito que todos não prestava a atenção nos detalhes nos ângulos e etc. **agora já consigo focar o que é fotografia quase tudo que a gente vê é uma fotografia.** **L. E., (14 anos)**⁷.

A experiência de 2010 revelou além de um olhar para a paisagem física, uma imersão na paisagem humana que compõe a região. A presença de alunos caminhando pelas manhãs do bairro, interferiu na rotina dos moradores. Possibilitou com que os alunos reorientassem seus próprios olhares sobre o espaço e os personagens que o compõe.

A construção do tema sobre o espaço que envolve o colégio se complementava em seus personagens, no cotidiano. Nas ações diárias, do varrer a frente da residência, à espera do ônibus, o transeunte e o trabalhador local.

⁷ Sobre a grafia dos relatórios, optou-se por manter o formato original. Estas falas dos alunos refletiam os estágios de aprendizagem de cada aluno, a bagagem educacional e consequentemente conceitual que trazem consigo em sua formação cultural dentro e fora do ambiente escolar. O emprego do termo imagem revelou nesta experiência certa dificuldade de se criar um distanciamento abstrato do espaço concreto. O que eles chamavam de imagem era o próprio referente visual. E isso se repetiu nos relatórios das outras experiências educacionais. Conceitualmente muitos alunos não conseguiram separar imagem de referente, outros converteram o referente em imagem em um exercício instintivo de distanciamento e naturalização da paisagem, o que em muitos momentos revelou a neutralidade do lugar cotidiano, quando os estímulos visuais se materializava na imagem e não enquanto estímulos, algo distante, motivada por uma proposta externa ao grupo.



Imagem 8

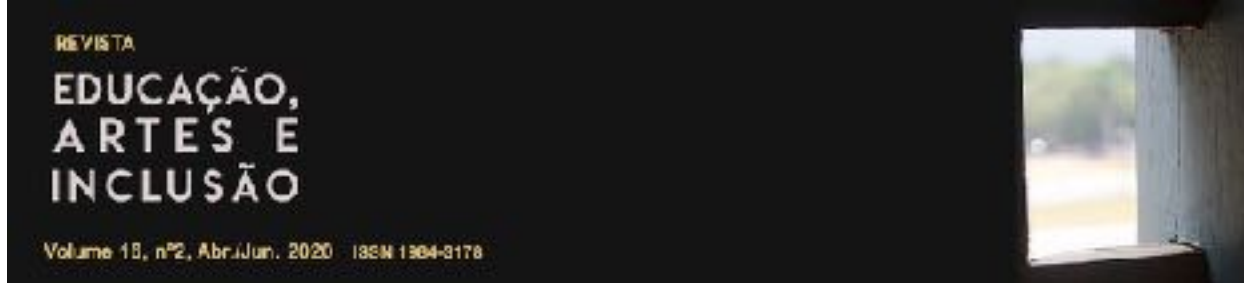
K. P. (15 anos), Senhor de chapéu no ponto de ônibus, Avenida Saul Elkind.

5 Um novo olhar sobre o espaço: reflexões pós-produção

Os debates e relatórios de pós-produção serviram em todas as experiências para o aprofundamento do tema presentificado nas imagens fotográficas⁸. Possibilitando, que os alunos compreendessem que as fotografias são representações, todavia dotadas de significações diversas e é na ação crítica posterior a produção que estas afloraram, o que legitimou e tornou extremamente necessário neste processo de construção de um raciocínio visual a ação de fruição da produção. Não como um ato isolado, mas como uma proposta coletiva que viabiliza a troca de conhecimentos,

⁸ As narrativas surgiram de atividades de pós-produção, direcionadas ao próprio trabalho desenvolvido, os cinco questionamentos confrontavam o aluno e seus estágios de leitura do espaço:

- Sobre o estudo fotográfico que desenvolveu, aponte qual o tema que procurou direcionar no conjunto de fotografias que realizou.
- Ao registrar a paisagem de seu bairro, alguns aspectos se colocaram em relevo, aponte-os.
- Antes de iniciar esse estudo fotográfico qual leitura fazia de seu bairro?
- Qual a contribuição deste trabalho para melhorar o seu conhecimento do espaço em que vive?
- Reflita sobre a afirmação: “fotografar é olhar com uma lupa a minúcia das coisas”.



comentários que tornassem presentes os problemas plásticos que se manifestavam em cada trabalho.

Porém é evidente o choque perceptivo que se estabelece nestes jovens quando retirados de seu lugar seguro, quando colocados a se confrontarem com uma realidade até então imperceptível, distante do espaço escolar e de suas respectivas áreas de segurança identitárias.

O ponto em comum nos relatos dos três momentos desta experiência educacional consistia em que todo o espaço que os envolvia era visto por muitos como um espaço de trânsito, quando convertido em corpo de exploração estética permitia neste processo educacional que uma outra instância de significações se presentifique nas observações dos alunos, aflorando indagações sobre poluição, violência, descaso do Poder Público etc.

Quando estimulados a falarem sobre as percepções que tinham construído do espaço em suas pós-produções, seja oralmente ou de forma escrita, os alunos acresciam a suas descobertas pessoais, indagações que transcendiam a composição estética das imagens. O modo como compreendiam o espaço, e suas descobertas pessoais, em muitas falas a dimensão impessoal do espaço, foi tomada por leituras detalhadas, descritivas sobre o lugar e os espaços ocupados pelos indivíduos.





Imagem 9

J. A. C. (17 anos) Depósito de lixo, Assentamento N. S. Aparecida, 2017

Como estratégia de construção do debate, o primeiro questionamento remetia à como os alunos percebiam esse espaço. A partir disso objetivava-se compreender a relação do indivíduo com o meio. Muitos apontavam como um espaço normal⁹. O que levou a um segundo questionamento sobre essa representação: “o que é normal?”. Relataram uma realidade de bairros violentos, precários e com um grave problema socioambiental (um lixão em seu fundo de vale) como estudantes moradores deste e das imediações.

Nas falas e relatos escritos de alguns alunos a palavra normal refletia a naturalização daquilo que não é percebido, ou é visto por olhares externos, pois esta palavra sempre precedia falas que se remetiam a: “passei a reparar os detalhes”, e posteriormente, retornam a naturalização do espaço: “há beleza no lixão”; este retorno a naturalização do espaço, nas falas de alguns alunos vinha acompanhado de um posicionamento crítico.

O cidadão aqui se manifestava em uma leitura que transcendia o estética, nas falas que situavam os problemas do bairro, o lixão por exemplo, que mesmo naturalizado por alguns, estetizado por outros, não deixava de seu um estigma, e um problema socioambiental para todos.

⁹ Em sua maioria, essa normalidade foi apontada nas falas e relatos das turmas de 2010. As turmas de 2017, se incomodavam muito com o descaso com o espaço, enquanto que os alunos de 2018, deixavam transparecer certo incômodo com a violência e a poluição crescente do espaço.



Imagem 10

A.

R. (16 anos) Conjunto Parigot de Souza II, 2017.

Adriana Rodrigues.

Em outros momentos nos relatos, destacava-se a ideia de espaço como algo heterogêneo, “espaços”, o que refletia a consciência de um espaço fragmentado, múltiplo, mas ao mesmo tempo, não tornava o lugar um ponto de referência entre os jovens e o bairro, os espaços como algo distante.

Quando questionados sobre a identidade em relação ao mesmo, em sua maioria, demonstram a compreensão de que o espaço é coletivo e mantem-se externo as suas individualidades, porém, quando remeteram-se a ação de criação fotográfica, os reconheciam como familiar, internalizado, convertido em uma imagem mental, fruto de uma escolha, de um plano de observação, como podemos ver nos relatos dos alunos envolvidos na experiência em 2017:



“A minha expectativa não era só mostrar as coisas ruins do meu bairro e sim as boas, procurei usar a iluminação, o espaço, as cores, o ‘objeto’ que chamasse mais a atenção”. P.B – (16 anos)

.....

“As fotos ficaram de temas diferentes mas que se complementam como por exemplo a imagem do animal na foto da ideia da vida do campo se mistura como o da cidade. Ou a do lixo encostado ao muro que nem percebemos mais como se tivesse virado uma decoração da paisagem desde o princípio. Ou seja, quis direcionar as fotos do que para nos é despercebido e considerado algo natural da paisagem, sendo que não é, tipo: o animal na rua, o lixo no muro, o caco de vidro barato no muro, pneus recicláveis como decoração, arte feita no muro, luz colorida sobre a porta de vidro da igreja católica, e uma estradinha de barro paredada com cerca de madeira mal feita”. M. A. – (17 anos).

.....

“O meu bairro é muito bom de se morar, faz 16 anos que ele é a mesma coisa a respeito de tranquilidade, mas minhas fotografias quis mesmo capturar as decadências dele, as ruas que os políticos falam que vão arrumar e cada vez está pior, as pessoas que não se preocupam com a aparência de suas casas, os lixos que jogam sem se preocupar com o prejuízo depois”. L.S. – (16 anos).

.....

“O tema em que eu escolhi foi não ‘tirar’ a pobreza mas fazê-la em algo belo, era ver o meu cotidiano de outra forma que não via através da câmera. (...) Um dos principais aspectos em que foram relevantes foi a interferência dos animais nos entulhos, as crianças tão alegres e brincalhonas e trabalhadores exaustos e muito abatidos, transformando minha fotografia em algo tão poético” A. P. de S. – (17 anos).

.....

“Eu fotografei o lazer das pessoas, procurei fotografar as crianças soltando pipa. Estava na época de pipa, já acabou. (...) Nas imagens que fotografei, alguns relevos que haviam eram entulhos no Nossa Senhora Aparecida, meu Amigo soltando pipa e o cachorro comendo lixo”. J.A. – (17anos).

“Quería mostrar a realidade de um bairro que muitas pessoas conhecem mas poucos sabem a origem, eu queria fotografar lugares onde pra alguns não tem utilidade em nada mais pros Sinceramente, meu bairro é lindo” R. V. B. (17 anos).



O olhar exploratório é o que movimenta essa proposta de ensino, incentivando os alunos a procurarem as minúcias no cotidiano, o transformamos em uma grande fonte de informações, capaz de construir significados e referenciais para a produção artística que se pretende questionadora do cotidiano. Com isso os alunos foram instigados a estabelecerem novas indagações sobre o meio. Sobre a paisagem que lhe envolve, e possibilitando explorar neste contato, suas formas, cores, sons, cheiros e texturas.

6 Considerações finais

As fotografias são representações, todavia dotadas de significações diversas e é na ação crítica posterior a produção que estas afloram, o que legitima e torna extremamente necessário neste processo de construção de um raciocínio visual a ação de fruição da produção. Não como um ato isolado, mas como uma proposta coletiva que viabiliza a troca de conhecimentos, comentários que tornem presentes os problemas plásticos que se manifestam em cada trabalho.

É evidente o choque perceptivo que se estabelece nestes jovens quando retirados de seu lugar seguro, quando colocados a se confrontarem com uma realidade até então imperceptível, distante do espaço da escola e de suas respectivas áreas de segurança identitárias. O bairro, visto por muitos como um espaço de trânsito, quando convertido em corpo de exploração estética permite neste processo educacional que uma outra instância de significações se presentifique nas observações dos alunos. São três momentos de vivências. Logo três experiências fotográficas que revelam na distância destes oito anos, as transformações físicas no espaço, assim como as transformações na geração de olhas que se depositam sobre a paisagem explorada.

São dezenas de intencionalidades que se manifestam por aparelhos celulares. Registros dos conjuntos habitacionais, do assentamento, dos bairros do entorno.



Surgem nas narrativas a tentativa de se construir identidades, remetendo-se ao espaço como uma área de pertencimento¹⁰.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Carmen S. G. **Exercícios do Olhar**. 1ª ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas, Papius Editora, 2009.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis, Vozes, 1985.

CANTON, Kátia. **Espaço e Lugar– temas da Arte Contemporânea**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, Papius Editora, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. 5ª ed. São Paulo, Cia das Letras, 2004.

Recebido em 11 de janeiro de 2019

Aprovado em 27 de março de 2020

¹⁰ Sobre essas experiências fotográficas, parte dos ensaios fotográficos desenvolvidos pelos alunos estão disponibilizados neste link: <https://andrecamargolopes1976.blogspot.com/2018/12/projeto-meu-bairro-ensaios2017.html>



A ATUALIDADE DA MÚSICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

THE CURRENT OF MUSIC IN THE COURSES OF PEDAGOGY IN BRAZIL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019074>

Anderson Carmo de Carvalho

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
anderson0carm@gmail.com

Celso Garcia de Araújo Ramalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro
celsoramalho@musica.ufrj.br

RESUMO

O presente artigo é resultado da pesquisa realizada durante os anos de 2016 e 2017 acerca dos conhecimentos de música presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas brasileiras. Investigamos como se apresentam as diversas denominações que ora se referem às disciplinas e ora a conteúdos, também a ausência de qualquer referência à música durante os dois últimos séculos; e como ainda hoje a música interage com os currículos de Pedagogia atuais. Parte-se da perspectiva de que o conhecimento musical é fundamental para os cursos de Pedagogia de forma não polivalente, e que há a indicação da importância do estudo do fenômeno musical na legislação que regulamenta a formação de pedagogas. Num país tão musical em que canto e dança, corpo e voz, pulsam e vibram em ações culturais e educativas, a música dimensiona o que somos e como nos tornamos humanos no Brasil. Junto ao fenômeno da música conhecemos o mundo em nosso fazer mais próprio.

Palavras-chave: Música e educação; Formação de pedagogos; Formação musical superior; Artes na pedagogia.

ABSTRACT

The present paper is the result of the research conducted during the years 2016 and 2017 concerning the knowledge of music present in the curricula of Pedagogy courses in Brazilian public universities. We investigate how the different denominations that refer to the disciplines, contents or even the absence of any reference to music during the last two centuries; and how still currently music interacts with current curricula of Pedagogy. We consider the perspective that musical knowledge is fundamental to Pedagogy courses in a non-polyvalent way, and that there is the legal indication of the importance of studying the musical phenomena in the law that regulate the formation of pedagogues. In a country so musical in which singing and dancing, body and voice, pulsate and vibrate to conform cultural and educational actions, the music dimensions what we are and how we become human in Brazil. Together with the music phenomenon we know world in our most proper making.

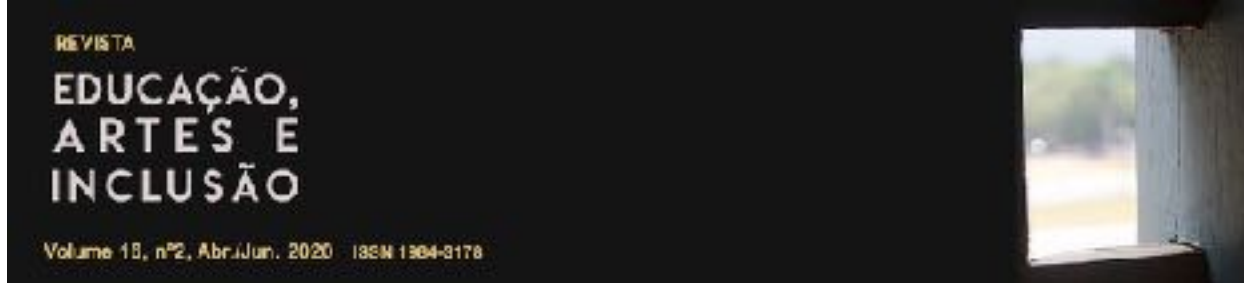
Keywords: Music and education; Training of pedagogues; Higher education; Arts in pedagogy.



1 A MÚSICA NA PEDAGOGIA

A música está presente na escola em várias faces da mesma, tanto quanto na vida humana. Intentando entender o humano, encontraremos a música na raiz da sua existência. Surpreende-nos enquanto observador que algo tão próprio do humano se torne tão distante da sua formação educacional. Não refletimos a questão da música como presença secundária, mas como sentido essencial. Música não é meio para algo, para se conhecer ou re-conhecer uma outra coisa, o fenômeno musical é ele mesmo conhecimento, é o próprio sentido de conhecer, ou seja, co-nascer, nascer junto com o gesto de saber que é o gesto de experimentar o sabor das coisas vividas, e por isso sempre presente em nossa capacidade sensível que se mobiliza para captar, estesiariar, perceber e educar como ação de conduzir e provocar uma resposta que mundaniza nossa existência. Em primeira e última instância: música como ação educativa é um lançar-se para fora do humano como ato memorável.

Em nossas reflexões acerca da música na escola, pensamos o lugar da pedagoga e sua importância na história da formação humana. Para que música na formação de uma docente responsável por no mínimo dez anos iniciais de preparação escolar do humano? No que influenciaria o ensino de música para pedagogas que podem ser habilitadas para gestão escolar, orientação escolar, supervisão escolar, formação de normalistas, educação especial, pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar e educação nos movimentos sociais e outros? E nossa pergunta de pesquisa: Como a música aparece nas grades dos cursos de pedagogia do Brasil e que resultados podemos retirar desses dados? Cabe-nos ajudar a pensar e tentar responder essa inquietação que não nos satisfaz pelas justificativas utilizadas nos tempos atuais, tais como: “música é boa para matemática”, “boa para memorização de fórmulas e conteúdos demasiadamente prosaicos”, “boa para leitura” ou “boa para concentração”, razões funcionais e utilitaristas sempre requisitadas à música para que esteja presente na rotina escolar. Devemos caminhar com passos que, diferenciados



dos que já foram dados, possam deslocar a música do papel secundário, servil, posto à parte e num patamar abaixo em que foi colocada pela hierarquia do saber postulado na pós-revolução científica; passos que não se apoiem somente em legislações vigentes, que não se amparem apenas nas relações estéticas recreativas, que olhem para dentro e não para fora do humano, e que trabalhem na pedagoga o reconhecimento da relação da música com sua própria existência e do outro (CARVALHO, 2017 p. 135-142).

O lugar da música está além dos números e abstrações criadas pelos homens para tentar entender o mundo e as coisas que nele habitam, a música percorre outro caminho que é diferente da epistemologia científica que atende à modernidade, as representações gráficas, numéricas e gramaticais não fazem a música ser o que ela é, e nem lhe fornecem o status de ciência quando busca ser controlada em tais representações. Música é concreta, pois que faz crescer, concrece como ato criativo e por isso ela é real como coisa posta numa realidade espaço-temporal inventada; a matemática, de outro modo, retira do real um dado para ser colocado no lugar da presença das coisas, isto é: uma abstração. Pode o homem examinar e conhecer toda a anatomia dos pássaros, descobrir uma técnica farmacológica, mapear suas habilidades e características sócio-comportamentais, mas não conseguirá contabilizar em dados seu canto, não poderá medir seus encantos ou desconfortos que subtraem-se em sentidos. Como nos diz o poeta Manoel de Barros:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam. (BARROS: 2013, p.316)

Talvez as invenções encantatórias da divinação sejam insignificantes: não significáveis para essa ciência classificatória, nominativa, mensuradora, calculante e informativa? Tratar do lugar da música na formação de pedagogas é olhar além do que



a epistemologia moderna pôde incutir na formatação de educação que hoje rege os currículos escolares.

A ciência do cálculo, a partir desse nosso olhar, somente possui hipóteses e conjecturas sobre a realidade e não certezas definitivas; as abstrações e catálogos científicos, ao nosso modo, não são capazes de conter o fluxo ininterrupto dos acontecimentos. O paradigma não para. “Perdendo o status de saber sempre certo, vem aí o lugar da filosofia e da arte, para dar à ciência a experiência da intangibilidade: talvez do sentido¹” (CARVALHO, 2017, p. 120-121). A música, nas suas diversas manifestações fenomênicas, apresenta-se fora de um paradigma científico racional regulador, num outro sentido de ciência, saber e conhecimento: “diferentes problemas do pensamento científico deveriam, pois, receber diferentes coeficientes filosóficos” (BACHELARD, 1991, p. 14-15).

Seguimos analisando como o conhecimento de música se faz presente nas grades curriculares dos cursos de pedagogia do Brasil, observando como o conhecimento em música se apresentou na formação da professora unidocente e também da pedagoga. Através do caminho historiográfico fundamentaremos nosso recorte temporal. Objetivamos expor como hoje o estudante de pedagogia se encontra ou não com a música ao longo de sua formação, para tanto, mapeamos durante os anos de 2016 e 2017 as grades curriculares dos cursos de pedagogia públicos do país, coletando dados que nos encaminhassem para passos profícuos acerca do tema. A inclusão efetiva e declarada do conhecimento em música nos currículos de pedagogas de forma não polivalente possibilitará que esse conhecimento possa ser vivenciado e apreendido em sua integralidade.

Figueiredo (2003) parece ter sido o primeiro a fazer um extenso levantamento acerca da música nos cursos de pedagogia, este concentrou-se na região Sul do país. Em Dallabrida (2014) observamos que somente no período entre 2001 a 2010 foram

¹ Para aprofundamento da reflexão dessa linha de pesquisa, discussão filosófica, indicamos Carvalho (2017).



publicados na ABEM², ANPPOM³, congressos, periódicos e em revistas, o número de 1.677 textos/artigos abordando os temas acerca do assunto. A autora os divide em eixos temáticos: “Música na formação acadêmica profissional nos cursos de Pedagogia”, “Música na formação continuada de professores unidocentes”, “Música nas práticas educativas de professoras unidocentes” e “Temas agregados”. Nestes levantamentos de textos é possível perceber o interesse que o tema fomenta no meio científico e como há um desejo em acrescentar maior conhecimento e maior acessibilidade ao tema, adicionar atitudes assertivas para inserção da música nos currículos de Pedagogia. Esse nó está presente no olhar que o professor pesquisador de música tem, sendo ele de regiões variadas desse país continental, dando-nos a perceber que nossa interrogação e inquietação não é unívoca.

A história nos será caminho para compreender os resultados encontrados, pois além de traçar um possibilidade de compreensão da trajetória da música na formação da professora primária e de pedagogas, que estão em cargos de gestão, este caminho histórico também nos permite compreender os motivos políticos e sociais do lugar que a música foi alocada formação dessa importante profissional.

2 HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE MÚSICA

Para início de uma pesquisa em Educação Musical no Brasil escutemos a questão que emana da própria terra aborígine; para isso nos parece necessário ressaltar que muito anterior à educação formalizada que rege nossas instituições, os índios (habitante originários), já possuíam significativa experiência com música, ou com o fenômeno que designamos de música. Por exemplo, na sociedade Tupinambá, uma sociedade rica em sonoridades, os meninos não podiam, ainda, acompanhar os pais, mas recebiam deles arcos e flechas formando grupos infantis nos quais, informalmente,

² Associação Brasileira de Educação Musical.

³ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.



adentravam-se no uso desses instrumentos, além de muitos outros tipos de folgedos e jogos, entre os quais se destacava a imitação dos pássaros com maior perfeição possível (FERNANDES, 1989, p. 225). Posteriormente música também se fez presente nos primeiros passos de catequização da colônia com a atuação do Padre Manuel da Nóbrega⁴. "O ensino da música e do canto era, de fato, fundamental, até porque não era só um momento de introjeção de valores cristãos, mas também de transformação de costumes" (CHAMBOULERYON, 2008, p. 64). Na escola da colônia o ensino consistia em canto orfeônico e música instrumental opcional (SAVIANI, 2012, p. 43; FONTERRADA, 2008, p. 210). Se antes, na terra brasílica, o fenomeno musical brotava das ações culturais e ritualísticas no cotidiano mágico-religioso dos aborígenes, com a chegada dos "desbravadores" e "descobridores" ocorreu um embate entre "tradições musicais" a partir das imposições, colaborações e transformações que o processo de colonização engendrou. A ideia de música no Brasil passa a ser mediada pela aliança entre o poder régio e a Igreja Católica e, ainda, pelos modos e costumes dos habitantes que aqui aportaram. É essa mescla que até hoje nos instiga pensar o mistério de um Brasil que até hoje ainda não se descobriu totalmente para nós e conseqüentemente para a cultura escolar.

Na Europa, o pensamento relacionado aos espaços de formação de professores que deu início à Escola Normal nasceu na França iluminista, no século XVIII (CAMBI, 1999, p. 337). A primeira instituição com nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Distinguia-se a escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola, simplesmente também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário (SAVIANI, 2012, p. 16). Havia nesse momento dois modelos de formação de professores. O primeiro tornou-se referência para as universidades e o outro para as

⁴ Manuel da Nóbrega foi um sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América. Foi um dos responsáveis pelos primeiros passos da educação da colônia portuguesa.



escolas, as artes liberais em oposição às artes manuais da práxis pedagógica (SAVIANI, 2012, p. 7)⁵.

No contexto brasileiro, foi no século XIX que o país tratou de universalizar o ensino e organizar um sistema nacional para todos. O modelo que se implantou foi o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites (TANURI, 2000, p. 64). Em 1827, cria-se a Lei das Escolas de primeiras Letras. Posteriormente, criou-se a Escola Normal (SAVIANI, 2012, p. 12-14). Devemos atentar para a organização tanto do ensino regular como de um ensino de música que, paralelamente ao processo de criação das instituições escolares, erigiu o sistema dos “conservatórios”, consolidado no Século XIX no Brasil, e que pode ser sintetizado como modelo clássico evolucionista e ordenador para o ensino da música métrico-tonal apoiada nos meios técnico-instrumentais de representação escrita fomentando a dicotomia entre teoria e prática.

A criação do curso normal em 1835 já comportava no currículo a música e como prática o “canto coletivo”. A escola contemplava o ensino musical europeu, atendendo a demanda da pequena burguesia que deseja elevar-se socialmente (FUKE, 1991, p. 98).

O conteúdo de música no ensino normal perpetua-se e se dá no Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leônicio de Carvalho), o qual estabelecia a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas de formação de professores no Brasil, servindo de modelo para algumas províncias, até para primeira escola da Corte criada em 1880. O currículo de formação de professoras deveria abranger diversas matérias, inclusive: “música vocal” (BRASIL, 1879, p. 200; SAVIANI, 2012, p. 14; TANURI, 2000, p. 67). Posteriormente, o Decreto n. 981 de 1890 a “Reforma Benjamin Constante” estabeleceu a realização de um concurso público destinado a professores especialistas em música (FONTERRADA, 2008, p. 194), sistematizando o ensino musical nos dois

⁵ O primeiro modelo estabeleceu-se na universidade e o segundo no ensino normal, essa característica divergente de pensamento para formação curricular perdurou por muitos anos e nos será eficaz para definir com mais clareza o porquê do ensino de música apresentar-se no formato que os dados desse trabalho resultaram.



ciclos principais: 1º grau e 2º grau, bem como na instrução secundária (2h/ semana somente no primeiro ano secundário) e na escola normal (BRASIL, 1890, p. 3477). No mesmo período, no curso Normal a música continua como disciplina obrigatória. As reformas de 1901 (Decreto nº 3914/01) e de 1915 (Decreto nº 11530/15) não apresentaram disciplina de música para o ensino secundário, porém esta permanece no Ensino Normal.

No início do século XX, movimentos educacionais da Escola Nova tomaram importância, a reforma empreendida por Anísio Teixeira perpetuou o papel da música e das artes na formação geral e na formação de música no Curso Normal (TANURI, 2000, p. 72-73). Foi por esses caminhos que se possibilitou a reformulação da instrução pública paulista, autorizando as Escolas Normais a fazerem ensaios de orfeão (FUKS, 1991, p. 100-102). O Decreto nº 24.794, de 1934 criou o Curso Normal do Canto Orfeônico. Em 1942, o Decreto nº 4.993, de 1942, deu ênfase à formação em música para “formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário” (BRASIL, 1942, p. 186). Na mesma década, o ensino de música fez parte do então chamado curso ginásial, para todos os cursos técnicos, foi mantido na formação de professores normalistas. Criou-se também a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto -Lei n. 8.530, de 2/1/1946), que adicionou a disciplina: Música e canto orfeônico.

Fuks nos aponta que, na primeira metade do Século XX, o método denominado “criatividade” encontrou espaço nas discussões educacionais acerca do ensino de arte, a música agora faria parte de um todo que poderia ser realizada de forma livre (FUKS, 1991, p. 139). Em seu livro, Fuks descreve o depoimento de um professor de música acerca do pensamento do método da “criatividade” na década de 60, que diz: “não é mais preciso o conhecimento das notas musicais, agora é a época da criatividade e não é necessário saber mais nada” (FUKS, 1991, p. 126). Uma visão diametralmente oposta à rigidez dos conservatórios de música. Tanto o método da “criatividade” quanto do “conservatório” devem ser pensados de forma crítica e não como propostas inconciliáveis ou excludentes.



Tanuri (2000) afirma que a LDB de 1961 não trouxe significativas modificações para o curso Normal. Com relação ao estudo da música, o Decreto nº 51.215, de 1961 estabeleceu normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o país, dando para música sua última presença unívoca no ensino básico, quando, então, a LDB de 1971 definirá o conceito de educação artística pela Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), fazendo da música uma das linguagens artísticas, sendo as outras as artes plásticas e o teatro. “O que se buscava era possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas” (LOUREIRO, 2008, p. 69).

O ensino de música no curso de normalistas passa a ser direcionado pelos elementos da pró-criatividade (FUKE, 1991, p. 146). O decreto nº 51.125 no Art. 5º sinaliza que a educação em música nas escolas secundárias e Normais terá finalidades polivalentes e não específicas ampliando os conhecimentos da História da Música, geral, e nacional relacionando-a intensamente à História Universal e, sempre que possível, às outras artes, através ilustrações, projeções comparativas especialmente elaboradas para tal finalidade, entre outras finalidades (BRASIL, 1961). A LDB não faz menção ao termo “Educação Musical”, sequer ao termo “música”, mas sim ao termo “atividades complementares de iniciação artística”.

O ensino de música sempre esteve presente na Escola Normal, seja o método utilizado mais teórico, orfeônico, mais livre ou tendo a interdisciplinaridade com outras artes, foi sempre impulsionado pelos valores pedagógicos de seu tempo. Acreditamos que o ensino da música esteve presente na formação de normalistas por ser vista como objeto prático na atividade docente, algo lúdico que auxiliava nas interações da rotina escolar e das festas comemorativas de datas especiais⁶. Música, nesse contexto, ao nosso olhar, torna-se material para algo, não se volve eixo principal de

⁶ Cabe ressaltar que nosso intuito nesse trabalho não é desmerecer esse espaço da música que também é importante na configuração do fazer-se humano. As festas, comemorações, louvores e etc, também são importantes marcos, nossa análise se apropria dessa narrativa como limitada quando a mesma se torna única e primeira perspectiva de relacionar educação e música num lugar restrito desconsiderando a perspectiva originária da música como base de todo saber, ou seja, proporcionar nos sabores da música os saberes e modos de conhecer mundo como educar-se mutuamente.



conhecimento para o aluno, diferenciando atividade musical e educação musical. Pode-se observar esse aspecto no relato dessas normalistas: “É só pegar a melodia do “Ciranda cirandinha” e colocar “a nossa sacolinha vamos agora pendurar” (FUKS, 1991, p. 77).

Nas décadas de 1980 e 1990, há um silêncio que Fuks (2005) denominou de “anticanto”, ou falta de canto na escola. Nos anos 2000, Fuks debruçou-se pela mesma temática e constatou uma perpetuação desse silêncio. O que concluímos com esse levantamento é que seja como um conhecimento técnico, ou uma experiência interdisciplinar ou um elemento de lazer na festa escolar, o fenômeno musical sempre esteve na formação do professor do ensino de base no Brasil.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E O ENSINO DE MÚSICA

Os cursos em nível de graduação para formação de professores que lecionariam para as escolas normais têm sua origem na concepção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras com a criação do Decreto n.19.851 de 1931. Essa baixou o estatuto das Universidades Brasileiras e formou professores para o exercício do magistério no ensino secundário normal. Foi então que, com o advento da lei 1.190 de 4 de abril de 1939, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia. Esta separava a atividade profissional docente da atividade cientista. Tinha, então, entre seus objetivos iniciais a formação de professores para a Escola Normal e para os Institutos de Educação.

O decreto de 1.190/39 estruturou quatro seções principais e uma especial (didática) para o modelo de formação superior. A seção de pedagogia era constituída somente de um curso: Pedagogia. O curso funcionava pelo modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura). Os bacharéis atuavam em cargos técnicos e os licenciados, ao concluírem o curso de didática, lecionavam nas escolas secundárias que formariam as professoras primárias. Nossa pesquisa não encontrou ensino de artes ou de música para formação curricular de pedagogas nessa fase (CARVALHO, 2017 p. 61 -62).

A história da formação do pedagogo comportava dimensão diferente a do curso para lecionar no ensino de base: o bacharelado em Pedagogia encerrava como concepção o atendimento aos cargos técnicos da educação, como o Ministério da Educação e as gestões escolares e políticas de âmbito educacional, enquanto o licenciado era destinado à docência de ensino normal secundário, não apresentando nenhum vínculo direto com o ensino de crianças, alfabetização, primeiros cálculos ou práticas docentes para a infância. Esse fazer cabia às normalistas. A formação em Pedagogia carecia de qualquer prática musical, apesar do Ensino Normal possuir prática em música.

O primeiro passo para introdução de ensino de artes no currículo da pedagogia se dá na sua aproximação com a educação básica. Em 1962⁷, o Parecer CFE de n. 251/1962 indica a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior, desaparecendo progressivamente o curso Normal. O grupo de matérias pedagógicas para lecionar ofertava uma disciplina optativa denominada: “cultura brasileira”⁸.

A partir da Lei 5.692/71 em seu Art. 7º: (BRASIL, 1971) a educação artística na Educação Básica passa a ter característica polivalente. Observar-se-á: preceitos de expressão e comunicação, aguçamento da sensibilidade, desenvolvimento da imaginação, como também no ensinar a sentir e mesmo ensinar a ler. Ou seja, havia um âmbito geral na formação em artes que não identificava qual arte era responsável por tal intento⁹, resultando num enfraquecimento do conhecimento de música como componente curricular escolar.

Com relação às disciplinas ligadas à área de artes na formação do pedagogo na década de 70, pela primeira vez observamos haver nesse período, na grade do currículo comum, uma disciplina obrigatória chamada “Educação Artística” que deveria abranger a música. Ela consta do livro “Formação do Magistério: novo sistema”,

⁷ Observar no Anexo 2 o quadro do Segundo Marco do curso de pedagogia organizado por Cruz (2008).

⁸ Não foi possível averiguar se essa disciplina comportava o conhecimento de música.

⁹ Ver Parecer nº 540 de 1982.



publicado em 1976 (SAVIANI, 2012, p. 48). Na década de 80 nascem discussões acerca da criação da disciplina “Fundamentos da Arte Educação” para os cursos de Pedagogia no Brasil. O foco dessas disciplinas era a atividade lúdica da rotina escolar.

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). O curso de pedagogia a partir do Art. 62, de forma indireta, passa a ter vínculo com a educação primária. Uma década depois se homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), no seu Artigo 14º, deu conformidade às habilitações para formação de profissionais da educação na graduação, como era já previsto no ano de 1996, na Lei nº 9.394/96, e adicionou-se a diretriz de que o exercício da educação em artes deveria fazer parte da formação de pedagogas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Resolução, no artigo 6º, apresenta 3 núcleos básicos. Faz-se menção à didática, às teorias e metodologias pedagógicas, ao trabalho docente e à codificação das diferentes linguagens na infância e adolescência, incluindo as Artes (SAVIANI, 2012, p. 57-59). Perpetua-se o formato polivalente para as artes.

No ano de 2008, é homologada a Lei nº 11.769, que retificou a LDB. Ela tinha por fim definir com maior precisão a presença da música nas escolas e, quiçá, a da formação do professor que deveria atuar nelas. Dela constou a obrigatoriedade do ensino de música, mas não a exclusividade. Queiroz (2012) aponta que a Lei 11.769/08 não pode ser observada de forma isolada ao licenciado em música, pois que seria um olhar reducionista das leis. É preciso ter a LDB de 1996 como base (QUEIROZ, 2012, p. 31). O autor conclui que o artigo nº 62 da LDB não aponta habilitações para atuar em áreas específicas.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e



nas quatro¹⁰ primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Observa-se aí que não há na lei principal (LDB de 1996), nem na Lei 11.769/08 referências claras acerca de quem pode lecionar no âmbito de habilitações. Há de ser ter nível superior e uma licenciatura. O autor ainda elabora um passo à frente que aqui nos é pertinente: Quem pode, então, lecionar música?

(...) são profissionais formados em cursos reconhecidos, *especificamente* em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas *exceções* para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da Educação Básica em que atua o professor “*generalista*”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (QUEIROZ, 2012, p. 34 grifo nosso).

Ademais, as DCN de pedagogia, no artigo de nº 4, atribui ao licenciado em pedagogia: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

O pedagogo, a partir da LDB vigente (1996), pode ministrar aulas de música? Pode ele ser o responsável por esse saber? Sim. Na educação infantil, no 1º Segmento do Ensino Fundamental e na modalidade da educação de jovens e adultos. O pedagogo, legalmente apto a exercer aulas de música, possui formação acadêmica necessária para tal fim a partir dos dados coletados nesse trabalho? Provavelmente não. Possui experiência acadêmica significativa para valorar as possibilidades dos conhecimentos em música em instituições e movimentos sociais? Crível que não se considerarmos apenas a formação dada pelos cursos de pedagogia em nível superior. O fato de uma pedagoga, atuante, ter obtido aulas de música em algum momento da sua vida acadêmica dependerá de um jogo de sorte, pois pode ela ter passado toda

¹⁰ A partir da Lei nº11.274 de 2006 passou a ser de 5 anos o 1º Segmento do Fundamental.

sua formação educacional tendo visto somente uma linguagem de artes. Como um conhecimento tão vivo na escola pode não fazer parte da formação do pedagogo que hoje protagoniza a formação básica?

Outro significativo passo realizado foi o Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013¹¹ que teve por fim definir as “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. Esse define que os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No artigo § 3º diz:

Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Entretanto, no ano de 2016, a Lei nº 13.278/2016 recua os avanços relacionados ao ensino de música, retirando a obrigatoriedade da música no ensino básico. A lei mencionada recoloca o ensino de música na mesma paragem que esteve em 1971, quando, então, o ensino de artes torna-se polivalente.

Nossa pesquisa historiográfica nos possibilita observar que a história do curso de pedagogia do Brasil inicialmente não tem por finalidade a educação primária e a *práxis* da rotina escolar, mas sim a reflexão acadêmica. Porém, a atividade e o conhecimento de música sempre estiveram presentes na formação do curso Normal, que era o responsável pelo ensino de base, assim sendo acreditamos ser possível concluir o porquê do conhecimento de música estar ausente da grade dos cursos de pedagogia. Aliado a isso, as leis relacionadas à educação e arte no país perpetuam a equivocada convicção na qual se pensa que arte é um só conhecimento, possível de ser ensinado numa formação polivalente. Formato que pretende que um profissional leccione várias disciplinas de arte ao mesmo tempo. Adiciona-se a essa visão turva que

¹¹ O Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013 até o presente momento não foi homologado.



perpetua uma educação artística polivalente sob a alcunha de “artes”, a ideia de que o ensino de Artes Plásticas/Visuais resolve a questão da presença das “artes” no currículo escolar, fato confirmado pelos livros de “Historia das Artes” que são verdadeiramente livros de história das artes plásticas, visuais e arquitetura, como se o teatro, literatura, música e dança não fizessem parte da “História das Artes”. Fatores políticos, econômicos e sociológicos ainda necessitam ser pensados para compreendermos os desvios que retiraram a presença da música no currículo das pedagogas ao longo do Século XX, principalmente.

4 METODOLOGIA PROPOSTA PARA PESQUISA

Entre os anos de 2016 e 2017¹², fizemos um levantamento de diversas matrizes curriculares de cursos presenciais de todo o Brasil por região na seguinte sequência: sul, sudeste, centro oeste, nordeste e norte. Para esse fim, nos debruçamos sob o site do Ministério da Educação do Brasil em que se encontra a página do e-MEC. Nessa página da internet foi possível fazer uma busca regional através de um mapa do Brasil que é apresentado. Posteriormente visitamos os sites das instituições públicas, tanto municipais, estaduais e federais de cursos presenciais e que também não fossem PARFOR para coletar matrizes curriculares, projetos políticos pedagógicos ou ementas quando nos surgia dúvida sobre a disciplina. Acrescentamos que não poucas vezes, os sítios informativos das universidades apresentam links quebrados ou até mesmo documentos que já não estavam em vigor, documentos sem títulos ou datas e grades curriculares incompletas. Para tanto, também utilizamos o contato telefônico e por esse meio solicitávamos o PPP ou a matriz curricular do curso de pedagogia da instituição por email para que tivéssemos melhor acesso aos conteúdos com relação à presença da música nesses cursos. Com os documentos em mãos utilizávamos a ferramenta de busca do programa com as palavras: “arte”, “artística (o)”, música, musicalização, posteriormente fazíamos uma busca mais detalhada das informações que gostaríamos

¹² A tabela completa pode ser encontrada nos anexos do trabalho de Carvalho (2017).



de obter: encontrar disciplinas de música, se não de artes no formato polivalente ou com outros nomes não visíveis pela ferramenta de busca.

Desse material, organizamos as tabelas A, B, C, D e E, organizadas por região e com observações da pesquisa, podendo obter uma visão geral do contexto. Durante a busca nos surgiu uma outra questão: se, o fato da universidade possuir um curso de música influenciaria a presença de uma disciplina de música na grade de Pedagogia? Também, intentamos responder essa questão na pesquisa, questão que não era inicial. Outro passo foi saber se disciplinas exclusivas de música encontradas eram lecionadas por licenciados em música, porém não conseguimos uma resposta conclusiva, apenas uma hipótese.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Em sua ampla maioria os cursos de pedagogia têm uma disciplina, de um semestre, que aborda a temática de arte, atendendo assim as DCNs do curso de Pedagogia e a LDB, a maioria de cunho polivalente. Algumas vezes apontam para duas atividades de arte, por exemplo: música e artes visuais/plásticas. Outras com tema mais específico em uma só linguagem, geralmente: visuais/plásticas. Poucas apresentavam artes cênicas/ teatro nas ementas.

Foram analisadas 95 universidades públicas e 224 cursos de pedagogia que se dividem em campus dessas universidades. A tabela final de dados coletados é a Tabela 1 abaixo. A Tabela 1 foi criada observando elemento da pesquisa que nos eram representativos observar. Para tanto, indicamos a legenda a seguir: **(U.P.)** – Universidades públicas que oferecem o curso de Pedagogia presenciais, excluindo as formações PARFOR, **(G.P)** - Cursos de graduação de pedagogia por campus universitário, **(G.P.D)** - Graduações em Pedagogia que apresentam pelo menos uma disciplina exclusiva de música, **(U.P.M)** – Universidades na região que possui um curso de Pedagogia e também oferecem um curso de graduação em Música, **(G.MxG.P)** – Universidades onde o curso de Pedagogia apresentou uma disciplina exclusiva de

música e também possuem oferta da graduação em Música, **(D.M)** – Disciplinas de Música que não possuem caráter polivalente, ou seja, são exclusivas de conteúdo do conhecimento em música e são ofertadas pelas universidades. Esse quantitativo é apresentado já que algumas universidades ofertam mais de uma disciplina de música, **(ND)** – Não encontramos nenhuma disciplina de arte (seja polivalente ou não) no PPP, matriz curricular ou fluxograma, **(N)** – Não encontramos o PPP, matriz curricular ou fluxograma. Sem dados para análise.

Tabela 1 - Dados Coletados por Regiões

Regiões	U.P	G.P	G.P.D	U.P.M	G.MxG.P	D.M	ND	N
SUL	20	33	5	8	4	5	1	3
SUDESTE	27	60	10	14	6	18	3	2
CT. OESTE	9	20	2	3	1	5	0	0
NORDESTE	28	86	5	10	1	9	1	0
NORTE	14	32	3	9	4	8	2	6
Total	95	231	25	44	16	35	7	11

FONTE: Tabela elaborada pelo autor.

Isso nos deu um quadro de como o Brasil vêm atribuindo espaço para música na formação de pedagogas. Os dados gerais ressaltam que passos longos ainda precisam ser realizados para inserção da música nessas formações. Apenas 11% das universidades públicas do país apresentam pelo menos uma disciplina de música, não polivalente, em suas grades curriculares (Figura 1).



Figura 1 - Relação entre cursos com e sem disciplina de Música.
FONTE: Gráfico elaborado pelo autor.

Quando observamos a relação de oferta de graduações de pedagogia e as graduações que ofertam pelo menos uma disciplina de música em um de seus *campi*, notamos percentagens baixas até mesmo entre as regiões. O gráfico abaixo (Figura 2) apresenta essa análise e também, na barra em cinza, cursos em que não encontramos nenhuma disciplina de artes.

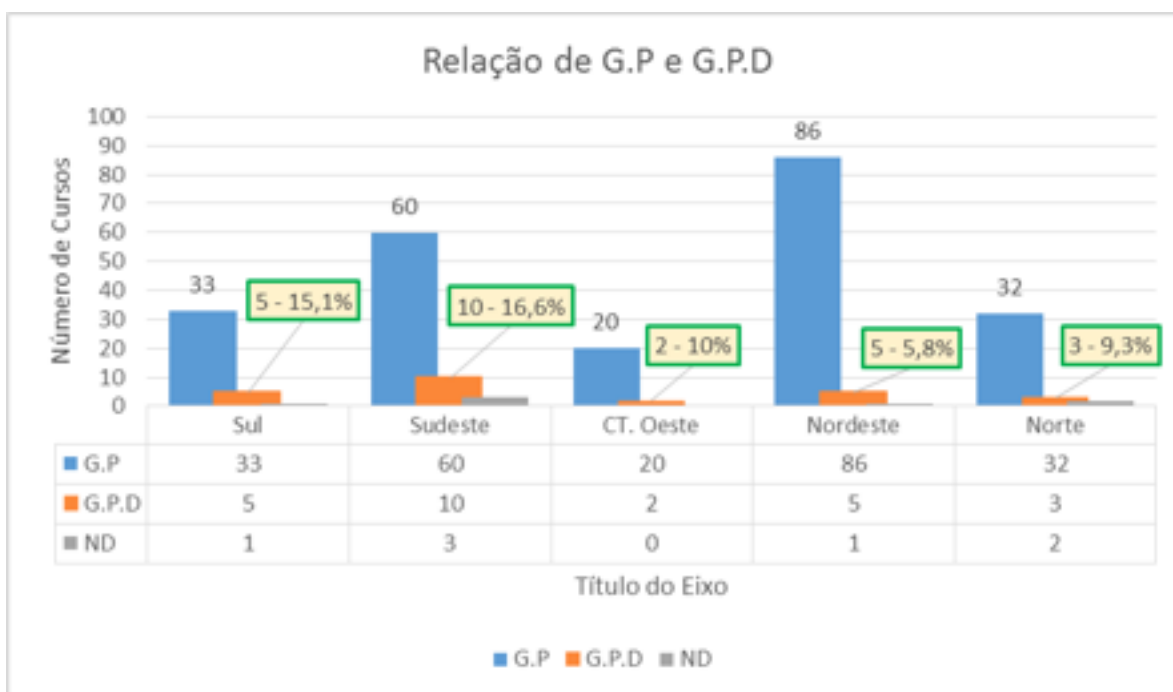


Figura 2 - Relação de cursos de graduação de Pedagogia por campus universitário com graduações em Pedagogia que apresentam pelo menos uma disciplina exclusiva de música

FONTE: Gráfico elaborado pelo autor.

A região Sul do Brasil parece-nos apresentar maior presença dessas disciplinas, provavelmente por possuírem universidades mais antigas e por terem maior atividade acerca do tema nas extensões e pesquisas. Com relação aos cursos de pedagogia que não oferecem nenhuma disciplina de artes, como se pode observar na barra de cor cinza, esses são minorias.

Ao nos depararmos com esses conteúdos, nos perguntamos se o fato da universidade ter um curso de música, ou departamento de ensino de música, influenciaria na criação de disciplinas de música para o curso de pedagogia. Concluímos que nem todas as universidades que possuem curso de música possuem nas grades de pedagogia algum tipo de disciplina em música, mas não conseguimos identificar essa causalidade pelos números (colunas “U.P.M” e “G.MxG.P”). Ao que podemos observar por números é que não há uma influência ou diálogo dos cursos de música sobre as graduações de pedagogia para inserção de uma disciplina de música.



Como pode se observar, apenas algumas “U.P.M” apresentam a relação “G.M x G.P”. A Figura 3 apresenta esse entrecruzamento de dados.

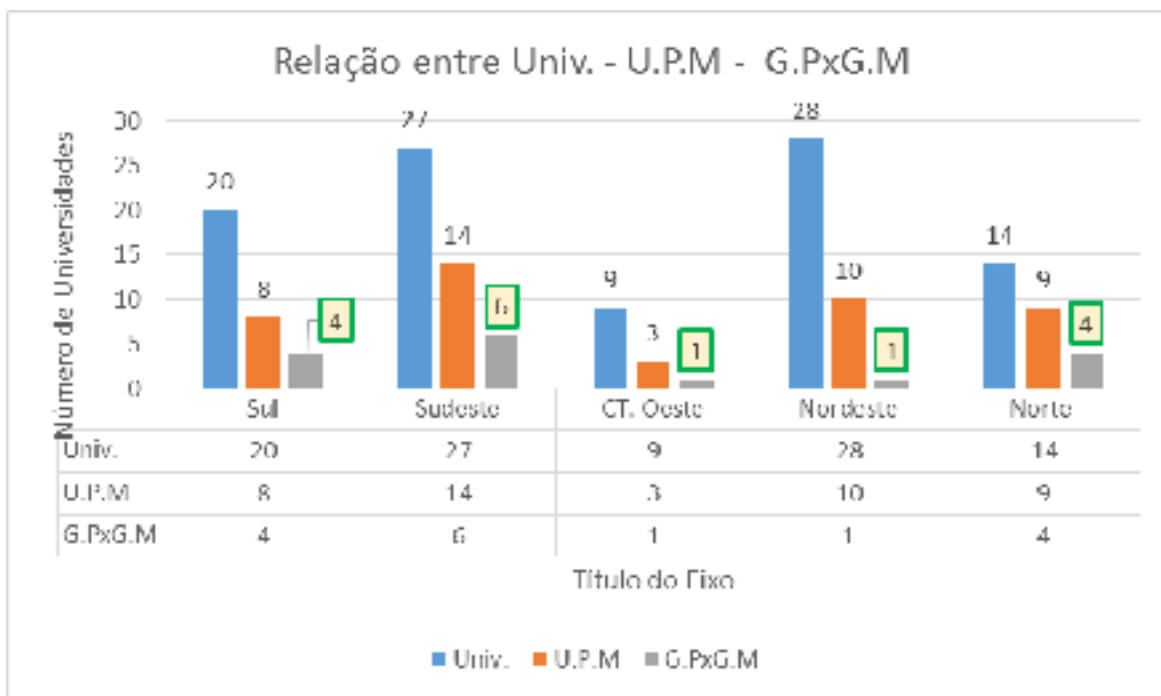


Figura 3 - Relação entre Universidades na região que possui um curso de Pedagogia e também oferecem um curso de graduação em Música e Universidades onde o curso de Pedagogia apresentou uma disciplina exclusiva de música e também possuem oferta da graduação em Música.

FONTE: Gráfico elaborado pelo autor.

Outros apontamentos nos são pertinentes sobre esse levantamento de dados, que podemos denominar como um voo panorâmico. Ciente de que não obtivemos cem por cento dos dados e que há uma imensidão de documentos que estão em constante transformação, esse trabalho é um recorte temporal. Não há presunção de nossa parte de que nossa perspectiva seja definitiva, mas acreditamos que essa divulgação de dados recolhidos num limite espaço-temporal possa ajudar outros pesquisadores dessa e de outras áreas, para tanto, apontamos para as seguintes atividades e conclusões acerca desse levantamento:

- O levantamento historiográfico responde o reflexo dos dados coletados nesse trabalho. A música sempre esteve presente, porém subutilizada devido às



questões levantadas. A música, por sua essência não representacional, não estabeleceu lugar como ciência exata e os dados demonstram uma atualidade que reflete a história.

– Não era nossa intenção observar o estado da arte nos currículos de Pedagogia, a característica da polivalência de artes no país, relatado na história do curso, nos fez recolher dados dessa forma. Temos um estado da arte que nos possibilitou observar a música dentro da visão hegemônica da polivalência das artes.

– Apesar de termos incluído nos dados disciplinas de teatro esse não foi nosso aspecto principal de busca. Uma pesquisa focada para teatro pode apresentar uma realidade mais acertiva.

– Em uma mesma universidade há campus que possuem disciplina de música e outros não. Há outras universidades que apesar de possuírem muitos campus, apresentam somente uma grade curricular, ou somente um PPP para todos eles, sendo assim, não é fácil encontrar as eletivas do curso, disciplinas eletivas que podem aparecer temporalmente podem ter passado despercebidas se não foram declaradas nas documentações coletadas por nós.

– Acreditamos que parte das disciplinas exclusivas de música encontradas nas grades puderam ser assim ofertadas pelo motivo do professor responsável ser formado em “Educação Artística: habilitação em música” ou “Licenciado em música”. Como no caso da UFRJ, UFSM, UFF-Angra dos Reis e da UFRGS entre outros. Sendo assim, acreditamos que as áreas/setores se alinham pela formação acadêmica do professor aprovado no concurso. Porém, não registramos a formação de todos os docentes responsáveis pelas disciplinas exclusivas de música.

– Há uma significativa dificuldade em pesquisar em alguns sites de universidades brasileiras, tendo as vezes que procurar por tempo longo o site do curso de pedagogia, ou as documentações do curso. Quando então a universidade



apresenta muitos *campi*, dependendo da universidade, o trabalho se torna quase impossível de ser executado.

- A classificação de disciplinas exclusivas de música foram realizadas ou por observação da ementa (quando tivemos acesso) ou pelo título da disciplina.

- Apesar de não escolhermos o termo ludicidade na busca, algumas ementas de disciplinas com título “Ludicidade” apresentavam o conteúdo de música na descrição do texto. O mesmo acontece em ementas voltadas para educação infantil. Isso nos aponta o olhar apenas lúdico no qual a música é visada. O tema música aparece também em disciplinas de educação física ou psicomotricidade.

- Há disciplinas que não possuem no seu título música, mas quando observamos as ementas, concluímos que são exclusivas do conteúdo de música. Essas, quando encontradas, nós adicionamos como disciplina de conteúdo exclusivo de música. Por exemplo, uma disciplina chamada: Arte Educação II.

- Há uma predominância da presença das artes visuais/plásticas nas leituras das ementas coletadas, quando polivalente ou mesmo como única linguagem na disciplina. Parte significativa das bibliografias das ementas possuem poucos livros acerca da Educação Musical.

- Dos PPP que conseguimos adquirir, na maioria, a palavra música sequer aparece em seus textos.

- Na definição de dados da tabela 1 não fizemos distinção entre disciplinas eletivas e disciplinas obrigatórias. As tabelas A, B, C, D e E apresentam em negrito essas diferenças que entendemos também ter relevância.

- Em geral não contemplamos nesse trabalho as disciplinas denominadas “disciplinas universais” ou disciplinas de “livre escolha” oferecidas por outros cursos que não sejam a pedagogia. Por serem ofertas de outras unidades, a coleta de dados seria multiplicada de forma a causar um difícilimo alcance. Apenas adicionamos no caso da UERJ que ofertava disciplinas do curso de Artes para a Faculdade de Educação.

6 CONCLUSÃO

Pensamos que a análise histórica aqui apresentada é base para esclarecer os motivos pelos quais a ausência da música nos cursos de pedagogia do Brasil não é somente uma fatalidade curricular dos nossos tempos, mas um projeto construído na gênese do curso, ademais o fato da função da pedagoga ter precisado percorrer a segunda metade do Século XX para se estabelecer enquanto função na sociedade, exerceu influência decisiva para fundamentar a carreira e sua formação curricular, ou seja, uma conquista recentíssima. Adicionado a isso, vivemos um tempo escolar que se baseia em um significativo equívoco polivalente: arte é tudo uma só coisa e pode ser lecionado por um único docente. Também refletimos acerca do pensamento pós-positivista que estabeleceu uma hierarquia no conhecimento curricular, relegando a música aos degraus mais abaixo, e em primeiro, as matemáticas e as ciências exatas. Como um conhecimento tão presente na vida humana pode estar ausente da formação das professoras primeiras dos discentes da nação? Ademais, como algo tão próprio do humano pode não ser essencial na formação escolar?

Os conteúdos de música que encontramos como disciplinas exclusivas da área musical se apresentam estimulados pelo diálogo atual das políticas de Educação Musical que vem se fortalecendo durante as primeiras décadas do Século XXI, e junto a isso, a extinção da graduação polivalente com habilitações específicas possibilitou a presença de novos professores formados dentro de áreas específicas como a Licenciatura em Música (ou Educação Musical e demais denominações), além das outras artes em suas especialidades, para que assumam o setor referente ao núcleo de artes nas graduações em pedagogia.

Nossos passos percorrem a pesquisa e o desejo intermitente da inclusão do conhecimento em música de forma assertiva nas formações de pedagogas, não por ser mais um conhecimento, mas por considerar que a música é a base de todo conhecer em que se fundam nossas memórias mais primitivas para que se desdobrem



posteriormente em formas abstratas e demonstrativas: desde a presença da vocalidade mais familiar até a construção sonoro-musical dos ritmos e timbres que compõe o ambiente cultural em que nos educamos, e ainda por ser a música o próprio do existir humano; para tanto, a unidocente, pedagoga, “pensadora da educação”, não pode deixar de experienciar um conhecimento que a torna tão aquilo que ela deve reconhecer em si mesma, a sua humanidade, assim poderá atuar na formação do próprio humano. Quando então trataremos da música como conhecimento essencial para pedagogas? Quando pensaremos na pedagoga como a possibilitadora da formação de um outro humano? Aquela ou aquele que compreende música desde o silêncio, nas relações intramundanas, nas tensões econômico-políticas das épocas, nos embates e conflitos de classes e no eterno desvelar autovelador, na verdade como memória, escutará vida, mundo, pessoas, poesia, não como matérias, horas-aula, nota da prova, “grade” curricular, filas por ordem de tamanho, trabalho final, recuperação, avaliação, sombras representadas, ordem e ode de comando para a rotina escolar, abstrações de um mundo poético concreto e denso a espera de um lugar para eclodir no ambiente escolar: a aula de arte, a aula de música (?). É urgente concretizar esse espaço-tempo na escola. É preciso dar passos para frente e para trás, ou seja, diferentes daqueles que a “Epistemologia Clássica” tem proporcionado como único caminhar exato e disciplinador, escutar o humano como inteiro em passos atravessados por possibilidades de outras formas de viver a educação como música de nossas ações, diferentes, não necessariamente idênticas às nossas experiências como docentes disciplinadores, pois que uma educação sem música nunca será verdadeiramente educação.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, G. **A filosofia**: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editorial Presença, 1991.: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.



BRASIL. **Coleções de Leis de 1961-v. V** Atos do Poder Legislativo: leis de julho á Setembro. [S.l.]: [s.n.]. 20 dez. 1961a.

_____. Lei de 15 de Outubro de 1827. **Coleção das Leis do Império (1808-1889)**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. [S.l.]: [s.n.]. 20 dez. 1961b.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências., Brasília, 01 abr. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013**. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 jan. 2015.

_____. **Decreto**, o Regimento Interno para as Escolas Publicas de Instrução primária. Coleção das Leis do Império (1808-1889). Disponível em: <HYPERLINK "http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html" http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html"> Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **Decreto**. Lei orgânica do ensino normal. Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 646 Vol. 1. D. Disponível em: <HYPERLINK "http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html" http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html"> Acesso em: 04 abr. 2016.



_____. **Decreto.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. In: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II. Disponível em: <[HYPERLINK "http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html"](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html)><http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 06 Setembro 2015.

_____. **Decreto.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945. Disponível em: <[HYPERLINK "http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html"](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html)><http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 06 Setembro 2015.

_____. **Conselho nacional de educação (2006).** Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 10 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997. v. 6: Arte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acessado em 15/10/2015

_____. **Parecer n.º 251/62.** CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1962). Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Documenta. n.º 11, p. 59-66.

_____. **Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 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. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 27 jun 2015

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. htm Acesso em 05 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999. 701 p. Título Original: Storia della pedagogia.



- CARVALHO, Anderson. **A música na formação em pedagogia: Uma perspectiva a partir das graduações no estado do Rio de Janeiro**, 2017. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFRJ, 2017. Rio de Janeiro. 206p. In: [javascript:open_window\("https://minerva.ufrj.br/F/8D7K2YK8YIPQGRV5F9LE1RRSK9A8VXXCMMB24THUPA11LP5GY8-25593?func=service&doc_library=UFR01&doc_number=000861853&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA"\);](https://minerva.ufrj.br/F/8D7K2YK8YIPQGRV5F9LE1RRSK9A8VXXCMMB24THUPA11LP5GY8-25593?func=service&doc_library=UFR01&doc_number=000861853&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA).
- CHAMBOULERYON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 55-83.
- FERNANDES, F. **A organização da sociedade Tupinambá**. São Paulo: Hucitec/Brasília, UnB, 1989.
- DALLABRIDA, I. C. **Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 26-29 out. 2014. Anais... Florianópolis: ANPED, 2014.
- FIGUEIREDO, S. L. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. 2003. 364f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculty of Education, Language and Community Services, Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne, Austrália, 2003.
- FONTEERRADA, M. T. D. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2008. 365 p.
- FUKS, R. **O discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, v. Série Música e Cultura: I, 1991. 182 p.
- _____. **O novo sentido do silêncio**. Congresso da ANPPOM, 2005, [s.l.]. **Anais...** [s.l.]: ANPPOM, 2005. p. 100-108., 2005. p. 100-108.
- LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2008. 235 p. Coleção Papirus Educação.
- QUEIROZ, L. R. S. **Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008**. Revista da ABEM, Londrina, v. 20 n. 29, p. 23-38, jul.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/pdfs/ed29_revistadaabem.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª. ed. Campinas: Autores associados, 2012. 224 p.



TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação**, v. 14, p. 61-88, mai-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 03 set. 2015.

Recebido em 05 de novembro de 2018
Aprovado em 17 de março de 2020



DISCUSSÕES SOBRE O ENVELHECIMENTO E A IMAGEM CORPORAL COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

DISCUSSIONS ON AGING AND BODY IMAGE, WITH WOMEN IN VULNERABILITY SITUATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019102>

Mara Evanisa Weinreb
Universidade Feevale
maraw@gmail.com

Fernanda Araújo Vidal
fernanda_vidal@hotmail.com

RESUMO

Este é um relato sobre a realização das atividades da Oficina de criatividade desenvolvidas durante o ano de 2016/2017, integrando projeto de Extensão: Laços de Vida – bem-estar de mulheres em situação de vulnerabilidade, da Universidade Feevale. O Presente projeto que atuando no município de Ivoti/RS no Centro de Referência da Mulher (CRM), atendeu aproximadamente 25 mulheres com faixa etária em sua maioria acima dos 60 anos, em um total de aproximadamente 64 encontros. A Oficina de criatividade e propôs a desenvolver uma linguagem expressiva, utilizando recursos artísticos como mediação de suas questões de vida. Essas Oficinas foram coordenadas por uma professora da Universidade Feevale, uma aluna bolsista e uma aluna voluntária. Depois das reflexões sobre os temas surgidos ao longo da realização da Oficina, foi percebida a recorrência do tema envelhecimento em seus diversos aspectos. O Presente artigo, portanto, buscou investigar o processo de envelhecimento vivido pelas mulheres atendidas, revelando a complexidade das transformações corporais que ocorrem durante o envelhecimento e suas consequências emocionais e sociais.

Palavras chaves: Extensão. Vulnerabilidade. Velhice. Mulheres.

ABSTRACT

This is an account of the activities of the Creativity Workshop developed during the year 2016/2017, integrating the Extension Project: Ties of Life - Welfare of Vulnerable Women, from Feevale University. The present project that operates in the municipality of Ivoti / RS in the Reference Center for Women (CRM), and attended approximately 25 women with age group mostly over 60 years, in a total of approximately 64 meetings. The Creativity Workshop set out to develop expressive language, utilizing artistic resources as mediation of its life issues. These Workshops were coordinated by a professor at the Feevale University, a fellow student and a volunteer student. After reflections on the themes that emerged during the workshop, the recurrence of the theme of aging in its various aspects was perceived. The present article therefore sought to investigate the aging process experienced by the women served, revealing the complexity of the corporal transformations that occur during aging and its emotional and social consequences

Keywords: Extension. Vulnerability. Old age. Women.



1 INTRODUÇÃO

O projeto Laços de Vida – bem-estar de mulheres em situação de vulnerabilidade atua desde 2014 em Ivoti, atendendo a mulheres, da fase adulta até o processo de envelhecimento. São mulheres que se encontram em vulnerabilidade psíquica e socioeconômica moradoras de bairros que, segundo dados do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Ivoti, apresentam altos índices de famílias chefiadas por mulheres, de baixa escolaridade e de pouca mão-de-obra qualificada. Tendo como objetivo promover a melhora da condição psíquica e a construção de autonomia, são trabalhados temas como autoestima, sexualidade, estereótipos de gênero e violência. Isto porque se entende a importância de ampliar a compreensão das pacientes acerca desses conceitos que recorrentemente são fatores determinantes ao seu bem-estar. Em função disto, junto ao Grupo terapêutico, a Oficina de criatividade veio com o objetivo de atender também às demandas dessa população. A equipe foi formada pela líder do projeto, Ronalisa Torman, professora do curso de Psicologia; pela professora colaboradora Mara E. Weinreb, professora do curso de Artes Visuais; duas bolsistas, e mais duas voluntárias, ambas dos cursos de Psicologia e Artes Visuais.

A atenção à saúde da mulher desde a fase adulta até seu processo de envelhecimento tem sido um desafio para as ações e políticas voltadas para esse público, pois abarca uma gama interdisciplinar de conhecimentos. Neste sentido, o presente projeto tem como objetivo promover a melhoria do bem-estar, da qualidade de vida e a autonomia no âmbito das variáveis psicológicas e sociais, e o presente projeto promove ações preventivas de atenção à saúde mental e da expressividade humana através de Oficinas em Saúde Mental, Criatividade e palestras.

A violência contra as mulheres tem sido discutida em pesquisas sobre gênero, apontando as dificuldades de modificar a cultura brasileira. As repercussões da Lei Maria da Penha demonstram a dificuldade de lidar com estratégias que apoiem este



grupo e no caso das mulheres idosas em processo de envelhecimento, a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa aponta para a necessidade da "[...] recuperação, manutenção e promoção da autonomia e da independência da pessoa idosa [...]". (BRASIL, 2006, p.23), mas que muitas vezes apresentam dificuldades quando colocadas em prática. Assim sendo, voltamos às estratégias que atendessem esse público com Oficinas de criatividade.

1.1 Conceituando a Arteterapia

As relações entre as emoções e a criatividade podem ser exploradas por diversos meios de expressão artística, para uma finalidade terapêutica. Segundo o autor Liomar Quinto de Andrade:

A arte é uma forma de expressão do ser humano e como tal, uma forma de comunicação e de linguagem simbólica, é um produto da intuição e da observação, do inconsciente e do consciente, da emoção e do conhecimento, do talento e da técnica, da criatividade. Acolher e utilizar as modalidades de expressões artísticas dentro de um processo psicoterápico, em enriquecer a possibilidade de um conhecimento profundo e conseqüentemente uma maior compreensão da pessoa a ser auxiliada. (ANDRADE, 2000, p.11).

Esse método pode ser aplicado tanto por profissionais graduados na área da saúde, como psicólogos, enfermeiros e fisioterapeutas, quanto por profissionais da área das artes e da educação, contanto que esses últimos atuem com enfoque interdisciplinar. Para fins terapêuticos, as linguagens a serem utilizadas podem percorrer as técnicas plásticas, as corporais, como a dança e o teatro, a música e a escrita livre. A expressividade do paciente é o mais importante, por meio dela é que o arteterapeuta poderá avaliar o estado clínico do paciente, bem como reabilitá-lo, quando o recurso artístico é a base da comunicação entre o profissional e o paciente, e esta linguagem é o meio de percepção do paciente.

O arteterapeuta “visa criar uma atmosfera suficientemente acolhedora” (ANDRADE, 2000, p. 142), para que o paciente consiga ser envolvido pela



técnica proposta e se expresse pela cor, pela linha e pelo movimento através do traço. A Arteterapia é um processo terapêutico que utiliza modalidades expressivas diversas, permitindo que o participante expresse através de símbolos seus conflitos e afetos e pode, por isto, ser também um meio de se trabalhar emoções, e resgatar a cidadania e o sentimento de pertencimento.

As atividades artísticas como instrumento de intervenção profissional para a promoção da saúde e qualidade de vida, abrangem, hoje, as mais diversas linguagens: sonora, literária, dramática e corporal, a partir de técnicas artísticas como desenho, pintura, modelagem, música, poesia, dramatização e dança.

Tendo em vista a formação do profissional e o público com o qual trabalha, encontramos diferentes aplicações: na avaliação, prevenção, tratamento e reabilitação voltados à saúde, ou como instrumento pedagógico na educação, como meio para o desenvolvimento (interpessoal através da criatividade em contextos grupais).

O que queremos mostrar aqui é que a arte é um poderoso canal de expressão da subjetividade humana, que permite ao psicólogo e seu cliente, seja ele um indivíduo ou um grupo, acessar conteúdos emocionais e retrabalhá-los através da própria atividade artística. Uma grande diversidade de temas, desde traumas e conflitos emocionais, aspectos das relações interpessoais em um grupo, expectativas profissionais, gênero e sexualidade, identidade pessoal e coletiva, entre outros podem ser abordados pelo psicólogo através da arte.

Trata-se de uma ferramenta que enriquece a tradicional abordagem via linguagem verbal, via conversação, trabalhando aspectos subjetivos através da linguagem artística. A mediação da arte na comunicação apresenta algumas vantagens, entre as quais a expressão mais direta do universo emocional, pois não passa pelo crivo da racionalização que acompanha o discurso verbal. Além disso, com a atividade artística o sujeito entre em contato com suas questões, por um viés criativo, não apenas dando forma a determinado conteúdo subjetivo, mas também podendo configurá-lo em novos sentidos. O modo como esse processo acontece encontra diferentes explicações em função da perspectiva teórica considerada, como será

analisado adiante, mas a ideia central é esta: Utilizarmos a atividade criadora como um instrumento e um caminho de transformação da subjetividade.

O processo de criação é segundo Salles(2004), sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenção do consciente e do inconsciente dependendo do arcabouço teórico, podemos conceituar a Arteterapia de diferentes maneiras, mas todas têm em comum a ideia do poder curativo e transformador pela atividade criativa.

Nesse sentido, a Arteterapia é uma forma de terapia que utiliza a expressão artística em todas suas modalidades como instrumento facilitador, com a finalidade de proporcionar um ambiente de liberdade expressiva de forma a permitir que o inconsciente se expresse e revele aquilo que, até então, não era consciente, facilitando o processo terapêutico.

Para Sara Paín (2009), podemos considerar que Arteterapia é uma modalidade na qual a Arte é concebida como uma metáfora, ou seja, como algo que se assemelha à Arte, mas que na qual não há o compromisso com a técnica e a estética, e para a qual se atribui um serviço útil, terapêutico. Por conseguinte, no âmbito da Arteterapia não é a obra artística que interessa, nem a sua qualidade estética, mas sim, o processo criativo, a expressão e a vivência em si e as consequências emocionais advindas desta experiência.

Para obtermos uma melhor compreensão do que constatamos ao longo dos encontros, buscamos estudar os conceitos de velhice, de envelhecimento e de corporeidade.

1.2 Envelhecimento e corpo

O aumento da expectativa de vida da população mundial e nacional contribuiu para que o tema do envelhecimento passasse a ter destaque na agenda das políticas públicas, tanto em âmbito internacional como nacional. Assim, algumas mudanças vão surgindo a partir das novas políticas de atenção à saúde do idoso, que têm por objetivo

redimensionar o atendimento a este grupo através de programas assistenciais que assegurem direitos e promovam ações inovadoras no sentido da melhoria na qualidade e vida dos idosos. Isto porque os avanços ocorridos na medicina, em especial na Geriatria preventiva e curativa, ainda que venham aumentando a expectativa de vida dos seres humanos, não significam melhoria da qualidade de vida.

O envelhecimento é um processo inevitável do ponto de vista cronológico e biológico. Neste período, as funções fisiológicas tendem a diminuir e a pessoa fica mais propensa ao aparecimento de algumas doenças crônicas consideradas como características da velhice, mas cuja gravidade depende, basicamente, do estilo de vida. O sedentarismo é um exemplo de estilo de vida diretamente relacionado com a qualidade de vida do idoso. Nesta fase da vida, a constatação de mudanças na imagem corporal, do declínio físico e desaparecimento gradativo da juventude, mobiliza ansiedades e provoca questionamentos sobre o sentido e significado de questões da vida

Além das inevitáveis mudanças biológicas, quanto mais velho o indivíduo, maior o número de perdas com as quais terá que conviver. No confronto com estas perdas e limitações, advindas deste processo de envelhecimento – sobretudo em uma sociedade que privilegia os jovens – o idoso torna-se mais vulnerável, com uma percepção distorcida de suas reais possibilidades e com o seu potencial criativo bloqueado, acarretando baixa estima e falta de adaptação, agravadas, estas, pela visão preconceituosa e estereotipada que a sociedade, em geral, tem da velhice. Entretanto, cada pessoa tem um modo peculiar de envelhecer, podendo seguir sua vida de forma ativa e sadia em constante evolução ou perder o prazer de viver e tornar-se extremamente dependente dos outros.

Segundo Balbinotti (2003), o que define uma pessoa como idoso – que ela prefere chamar de *adulto maduro* – é seu estado de saúde física, psíquica e intelectual. Para esta autora o idoso, ou adulto maduro:



É um sujeito que sofreu uma série de vivências e transformações tanto físicas quanto psicológicas e afetivas ao longo do tempo vivido e que cumpriu algumas das principais exigências pessoais na fase adulta jovem, como: ter mantido relações com um parceiro, ter optado ou não pela procriação, ter exercido – ou exercer – uma atividade profissional, estabelecer relações de amizade, enfim, ter atendido socialmente às demandas necessárias e que, ao ingressar num segundo momento da vida adulta, se mantenha em evolução.(BALBINOTTI, 2003, p. 25).

Sabemos que o impacto do envelhecimento pode ocasionar no idoso uma alteração em seus hábitos de vida com modificações em suas rotinas diárias e substituição por atividades e formas de ocupação pouco ativas, o que pode determinar a redução no desempenho físico, na habilidade motora, na capacidade de concentração e de coordenação, gerando, conseqüentemente, um processo de autodesvalorização, insegurança, perda da motivação e depressão. Nesse sentido, os transtornos físicos apresentados no envelhecimento não podem ser enfocados de forma dissociada dos afetos e emoções.

A falta de compreensão das implicações afetivas e psicológicas que envolvem o processo de envelhecimento estigmatiza o idoso e contribui para a formação da ideia preconceituosa de que ser idoso é ser uma pessoa dependente, frágil, senil e velhice, sinônimo de doença e de deterioro cerebral irreversível. Por conseguinte, o problema não é a velhice em si, mas a ideologia dominante na sociedade que envolve o processo de envelhecimento; sociedade esta que elegeu a beleza e a jovialidade como parâmetros e sinônimos de saúde.

A velhice é uma etapa da vida, assim como as demais, diz Eliane Blessmann (2004), assistente social especializada em Gerontologia Social. Portanto, órgãos como a ONU estabelecem uma idade para o início de cada etapa que seja comum à maior parte das pessoas. Nos países desenvolvidos, a idade estabelecida como o início da velhice é aos 65 anos e nos países em desenvolvimento, é aos 60 anos. No entanto, por mais natural que a velhice seja, há uma construção social que estabelece paradigmas negativos para essa etapa.



O fisioterapeuta Pedro Paulo Monteiro (2001) especializado em Neurologia e mestre em Gerontologia, diz que a identidade social do velho “[...] impõe uma norma a ser cumprida, afastando-o do seu convívio social e, conseqüentemente, minimizando suas oportunidades de aquisição do conhecimento”. (MONTEIRO, 2001, p. 23). Segundo o autor, a velhice é encarada como algo triste, pois o corpo velho é visto como uma “máquina” desgastada pelo tempo. As pessoas, portanto, excluem o velho por não desejarem, para si esse papel futuro.

Com a crença de que o velho é frágil e de que a velhice indica a chegada do tão merecido descanso, a sociedade o isola. Isso, somado ao padrão de beleza que rejeita as mudanças físicas ocorridas na velhice, contribui para o pensamento de que o velho não tem mais as necessidades e desejos que possuía e que, portanto, não tem mais a necessidade por aprendizado e por experiências novas. Em consequência desse senso comum, é oferecido ao idoso somente o suprimento das necessidades básicas:

“[...] uma alimentação sem sabor, roupas antigas porque o corpo não oferece mais nenhum tipo de sedução, um lugar para o seu descanso, com espaço reduzido porque não há mais necessidade de expandir seus desejos, mesmo porque o desejo é exclusividade dos jovens.” (MONTEIRO, 2001, p. 32).

O fisioterapeuta então menciona Simone de Beauvoir, dizendo que; os velhos manifestam desejos, sentimentos e reivindicações comuns aos jovens, isso é visto como um escândalo. Quando eles apresentam sentimentos de amor e ciúme, é considerado ridículo; quando exercem sua sexualidade, são repudiados; ao demonstrarem violência, é visto como insignificante. Deles, é esperado serenidade e conformação: o idoso é idealizado como aquele que já alcançou o domínio da condição humana, que já apreendeu toda a sabedoria e, portanto, espera-se dele boa conduta e que aja de acordo com todas as virtudes. Se os velhos reclamam a sua condição ou se afastam desse ideal, têm questionada sua sanidade: são “loucos” ou “caducos”. As imagens criadas do velho, a do ideal e a imagem degradante, negam-no a humanidade. O velho é julgado por um olhar que não lhe enxerga como ser humano igual, e por isso nega-se a eles uma vida digna.



Segundo Monteiro (2001), para a Antropologia, a construção das identidades sociais, tem como fator determinante as relações de contraste, isto é: o “eu” é o oposto do “outro”. Desse modo, “[...] identidade do velho é construída pela contraposição à identidade do jovem”. (MONTEIRO, 2001, p. 46). A identidade social do velho carrega estigmas – fraqueza, incapacidade, dependência – que são o oposto do padrão idealizado da identidade do jovem: força, beleza, capacidade produtiva. Sendo assim, “fica claro porque as pessoas não querem e não aceitam ser classificadas como velhas, dizendo, muitas vezes, que possuem uma alma jovem em corpo de velho” (MONTEIRO, 2001, p. 47).

O tratamento dirigido aos idosos pela sociedade, segundo Blessmann (2004), é diferenciado conforme época e local. Antigamente, o velho era o acumulador do saber, quando não havia livros, ele tinha a função de passar oralmente a tradição e os conhecimentos. Até o século XIX, a velhice tinha valor simbólico socialmente, pois os mais velhos representavam sabedoria e detinham autoridade e acumulação de bens. Com a industrialização, ganha reconhecimento o trabalho produtivo, próprio aos jovens. A ciência e a técnica passam a dominar o mundo na modernidade e os mais jovens são os que as detêm. O jovem é valorizado enquanto a identidade social do velho passa a ser de decadência física e fragilidade biopsíquica. À velhice está reservada a ausência de papéis sociais e a perda de status e de poder econômico.

Na contemporaneidade, pode-se verificar o início de uma revisão dos estereótipos que envolvem a velhice. Com o surgimento do termo Terceira Idade, há uma nova imagem do idoso. A expectativa de vida e as taxas de sobrevivência aumentam e com isso aumentam também:

As oportunidades de realização e satisfação do idoso, deixando a velhice de ser caracterizada pelo ócio. [...] impõe-se uma nova ideologia de velhice caracterizada por relatividade, participação e responsabilidade pessoal de cada pessoa envelhecer bem. (BLESSMANN, 2004, p.15).

O envelhecimento é um processo vivido por todos os seres humanos, pois a vida em si parte desse processo. As mudanças no organismo ocorridas ao longo da existência de uma pessoa são parte do envelhecer. Apesar de a velhice ter uma idade



estipulada pela sociedade, o envelhecimento é diferente para cada um e as mudanças podem ser variadas em tempo e aspectos. Monteiro trata do quão natural é o envelhecimento ao escrever:

Quando me refiro à vida, remeto-me diretamente ao processo do envelhecimento, porque envelhecer e viver são processos indissociáveis. Desenvolvemos uma infinita rede de relações por meio de várias histórias que colhemos e tecemos durante todo o percurso de nossas vidas. Estamos desde a concepção, envelhecendo e vivendo, vivendo e envelhecendo, nunca sendo os mesmos, porque envelhecer é um processo contínuo de transformação do ser humano como único em seu tempo vivido (.MONTEIRO, 2001, p.15).

Segundo o autor, assim como o envelhecimento é inerente à vida, o conhecer é inerente ao viver. Portanto, é fundamental para a vida que haja sempre estímulo. Ele ressalta o estímulo sensorial, por serem os sentidos a ponte que leva o ser humano a compreensão do mundo e então, a adaptação do organismo. Devido à crença que há de que o idoso não necessita de mais experiências nem de estímulo, ele é isolado. O próprio idoso pode, eventualmente, internalizar esse pensamento limitante. O isolamento é nocivo ao ele porque, conforme Monteiro, o priva do contato vital com o mundo: “O isolamento reduz a capacidade em adquirir sensações novas e variadas, propiciando a acomodação dos sentidos, deixando esses indivíduos entregues à privação sensorial e à fome afetiva”.(MONTEIRO, 2001, p. 31).

Ao se falar sobre envelhecimento se faz necessário conhecer o conceito de corporeidade e sua contribuição, para que se entenda o processo subjetivo do envelhecimento. Similar à forma como a sociedade pensa o velho; o oposto do jovem, o pensamento comum divide a mente do corpo. Essa mentalidade dualista gera uma relação de diferença, onde de um lado está o superior e no outro o inferior. Assim como a velhice é considerada negativa pelas pessoas, o corpo, quando visto como algo à parte da mente, está sujeito a diversos significados estabelecidos. Ele pode ser fraco ou forte, bonito ou feio, jovem ou velho.

Conforme Blessmann (2004), ao longo da história da humanidade, o corpo já foi deixado em segundo plano, atrás da mente e do espírito; foi tido como obsceno e como meio para o pecado; foi entendido como simples materialidade, estando sob o controle



da mente; teve valor apenas pelo potencial de produção; e atualmente, o corpo é entendido no capitalismo como um objeto. As pessoas se tornam consumidoras e o corpo adquire mais valor, à medida que é vendida a ideia de modificação do corpo em busca do visual ideal vigente.

A perspectiva de divisão e classificação sobre o que é o ser humano, é limitante e sempre diminuiu a importância de um dos aspectos. O termo corporeidade apresenta uma visão unitária. É importante reconhecer a totalidade do ser humano, onde corpo e mente são partes de uma mesma dinâmica.

A corporeidade diz que o corpo todo é inteligente e sente. O corpo, a mente, e os sentimentos não devem ser dissociados. O envelhecimento é vivido no corpo, que é por sua vez o todo do ser humano. Blessmann (2004) reforça o pensamento de Monteiro (2000), sobre a identidade social estigmatizada do velho ao apresentar as visões que existem sobre o corpo em sua pesquisa. Segundo ela, a visão do corpo físico e biológico contribui para a dificuldade de aceitação do envelhecimento. Trata-se de quando o indivíduo se vê velho, porém acredita que há o seu eu invisível que se mantém jovem. A assistente social apresenta também o entendimento do corpo por sua funcionalidade. Sob essa perspectiva, o idoso acredita que o corpo saudável tem mais valor que o corpo belo, já que não apresenta mais o visual idealizado devido às mudanças físicas de envelhecimento.

2 METODOLOGIA

As mulheres em situação de vulnerabilidade são encaminhadas ao projeto após acessarem o CRAS, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou próprio Centro de Referência da Mulher. As psicólogas docentes da Universidade Feevale realizaram, por meio de uma conversa com cada uma delas, uma triagem onde foi aplicado um questionário para verificar se a paciente se adequa aos grupos oferecidos pelo projeto.

Desde 2016, a Oficina de Criatividade foi incorporada ao Projeto, concomitantemente ao Grupo Terapêutico, já desenvolvido ali, com espaço nas



funcionalidades do projeto. No decorrer deste ano, atendemos, em um total de 24 encontros, aproximadamente 25 mulheres, por vez, sendo sete o número médio de mulheres que estiveram presentes entre 10 a 15 encontros. As beneficiárias encontravam-se semanalmente nas quintas feiras, no turno da tarde, em um espaço cedido pelo CRM com a psicóloga, docente da Universidade Feevale e suas alunas, uma voluntária e uma bolsista. O local cedido é composto por uma sala ampla, acomodando até 20 pessoas, duas mesas grandes e cadeiras. Cerca de metade das mulheres atendidas já frequentavam o CRM, que oferece atividades como; bingo, aulas de artesanato, e massagem.

Na Oficina de criatividade proposta pelo Projeto Laços de Vida, o recurso utilizado em todos os encontros ocorridos, em 2016, foi o das Artes visuais. Predominaram as propostas de desenho, pintura, pintura abstrata e colagem. Utilizaram-se lápis de cor, canetas hidrocor, gizes de cera, tintas guache, pincéis, cola branca escolar, tesouras, folhas para desenho de tamanho A3 e papel pardo. As participantes, em um primeiro momento, foram introduzidas a proposta das atividades, pela psicóloga que coordenava o grupo. Foi explicado às participantes que durante a execução dos trabalhos não devia haver uma preocupação com o resultado final; o mais importante era a possibilidade de conseguirem se expressar melhor através desta linguagem não verbal. Desse modo, elas foram tranquilizadas frente a um sentimento de hesitação, e não haveria expectativas quanto à estética e quanto ao uso da técnica, durante a realização das criações. Esse momento de recepção e explicação que ocorreu no primeiro encontro foi repetido sempre que chegava ao grupo uma nova participante. Em seguida, a proposta da atividade foi apresentada às mulheres, que sempre se utilizou do recurso simbólico. Quando Notadas dúvidas por parte das participantes, por meio de exemplificações introduziu-se uma gama de possibilidades, para que encontrassem um meio de iniciarem suas criações.

As alunas extensionista redigiram os encontros, e colaboraram para uma atmosfera de acolhimento, participamos das atividades desenvolvidas, e inclusive contribuindo na programação das mesmas, sempre que necessário. Foi essencial esta



contribuição, para que as mulheres se sentissem confortáveis no decorrer da Oficina, quando houvesse dificuldades no manuseio dos materiais, como diante de alguma barreira criativa que pudesse surgir. Passado o momento de produção, era feita a conversa a respeito do tema proposto. Cada participante falava sobre como se sentia em relação ao seu trabalho. Esse momento era também muito importante, pois oportuniza o entendimento de suas produções e uma troca de seus relatos de vida. As participantes podiam identificar-se umas com as outras e apoiarem-se mutuamente, demonstrando empatia através de suas falas e vontade de superarem suas dificuldades e seu estado emocional.

Por meio de reuniões semanais ocorridas no local do CRM (Centro de Referência da Mulher), com as professoras do Projeto, em horário que antecede aos encontros da Oficina, e a participação nas palestras promovidas, no intuito de informar as mulheres sobre Direitos humanos e atenção à saúde física e mental, foi possível a troca de impressões entre as alunas extensionistas, sobre os relatos e o bem-estar apresentados pelas participantes. A partir disso, constataram-se temáticas recorrentes sobre as quais foi feita uma pesquisa teórica que resultou no aumento da compreensão acerca das participantes atendidas. Os relatos das mulheres, bem como as atividades eram transcritos para nosso diário de campo, depois quantificados e separados por temáticas, salvando os nomes delas, para a melhor leitura dos casos individuais. Em um total de 24 encontros, foi constatado que 13 deles apresentaram relatos de questões sobre o envelhecimento, dentre as 25 mulheres que vivenciaram a Oficina de criatividade. Em uma análise mais aprofundada, oito mulheres em oito relatos apresentaram uma nova visão do idoso, e conforme Blessmann (2004) constatou, é a terceira Idade ativa, representada pela responsabilidade pessoal de se envelhecer bem, com saúde e boa autoestima.



3 RESULTADOS PARCIAIS

Quanto aos resultados parciais, trouxemos nove depoimentos das mulheres, e duas imagens de colagens confeccionados por elas, particularmente a partir do quinto encontro, quando começaram a trazer em suas falas, uma desconstrução do padrão de envelhecimento, começando com a participante Iv. que disse o seguinte:

"[...]quando casamos, era só trabalho. A Terceira Idade é a melhor!"

Nessa fala, entende-se que a participante vê na idade em que se encontra uma possibilidade diferente de sua vida quando jovem-adulta, período esse em que passou muito trabalho. Agora, ela tem tempo para o lazer.

Nesse mesmo encontro, a participante mais velha do grupo, de 69 anos, A. expressou surpresa dizendo ter observado:

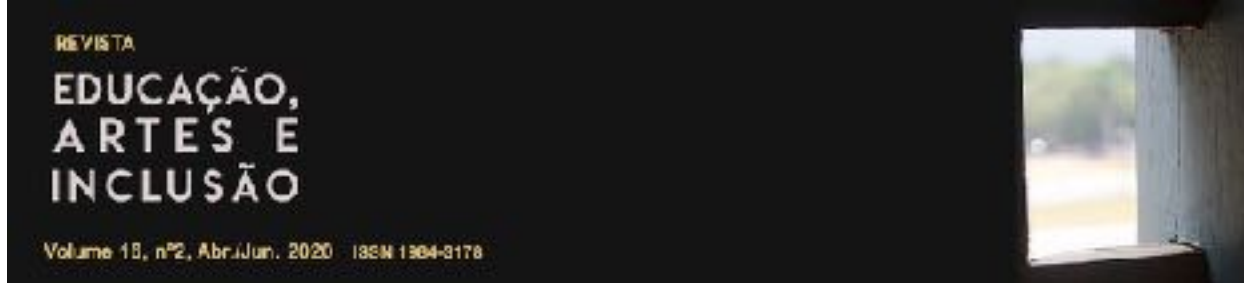
"[...]a vitalidade dos idosos de hoje!"

Em seguida, a participante M.J., comentou sobre ter visto um senhor que segundo ela, aparentava ter em torno de 90 anos, dançando em um baile, muito e animado.

"Se eu fosse viver até os 90! Aquela vontade de viver!"

No relato de A., é interessante como ela fala na terceira pessoa a respeito do grupo etário em que se encontra. Ao mesmo tempo, é evidenciada a ideia de que a identidade social do idoso está sendo revista, tendo em vista que a participante diferencia os idosos de hoje daqueles da antiga visão de velhice ociosa, que era o esperado. A fala de M.J. reforça a ideia da vitalidade dos idosos e também apresenta a si mesma distante dessa realidade.

No referido encontro, a proposta foi que as participantes, desenhassem juntas, uma árvore em papel pardo e a preenchessem com imagens recortadas de revistas



(Figura 1). Foi-lhes dito que uma árvore tem suas raízes, o tronco que a sustenta e os frutos que gera. A participante N. fez a seguinte explicação sobre sua participação no trabalho:

“Família que começa tem que ter amor e carinho. Alimentação, ginástica, rezar – pra crescer. Autoestima pra cima, se não, tem depressão”.

Conforme citou N., a família representa as raízes. O tronco da árvore adquiriu a representação do corpo e do espírito: o espírito que se apoia na fé, o corpo que deve ser bem alimentado, ressaltando a importância da prática de exercício físico para crescer. Não foi só em relação à saúde física que essa consideração foi feita, mas como o exercício e a atividade física têm a oferecer para o bem-estar e para a saúde mental. A participante M. expressou:

“Se eu não vou à academia, me faz uma falta”.

Esses relatos estão de acordo com a fala de Blessmann (2004), a respeito da nova imagem do idoso – que tem participação social, é ativo e se preocupa em envelhecer bem. No encontro realizado em dois de agosto de 2016, quando a proposta do Nome foi repetida para averiguar uma possível melhora a nível emocional das mulheres, a participante C. fez em sua inicial a representação de uma borboleta e disse:

“[...]porque gosto de voar por aí!”.

Após, contou uma história longa e animada do que fez em suas viagens de inverno.



Figura 1. A árvore da vida. Colagem.. 2016. Acervo da autora

Pode-se verificar a confirmação dos estigmas da identidade social do velho, de acordo com Monteiro (2004), na fala de quatro participantes. Em dois relatos, há demonstração de identificação com determinadas situações as quais o idoso é, muitas vezes, condicionado a estar ou a se sentir parte delas. Um desses relatos ocorreu no sexto encontro, quando estava proposto às pacientes que pensassem no crescimento

de uma flor e em suas etapas e, a partir disso, realizassem um desenho individual. A participante J. falou sobre seu trabalho:

“Me desenhei aqui. (...) a gente fica murcha. A idade chega e tudo demora mais”.

O relato de J. é semelhante à ideia de declínio, enquanto o segundo relato traz o pensamento da dependência do idoso – A., ao falar do sofrimento que as mães passam para ter seus filhos, diz sobre sua filha:

“[...]É ela que cuida de mim hoje”.

Fica, no entanto, ainda mais evidente a situação do idoso que adota a visão estigmatizada do velho e não se sente adequado a esse condicionamento. A participante N. no encontro do dia quatro de outubro de 2016, quando ao final do trabalho lhe foi pedido que desse um conselho ou uma mensagem positiva a si mesma, disse a seguinte frase:

“Não pode achar que se é idoso”.

No dia treze de setembro, as mulheres trabalharam com uma proposta de colagem em conjunto, onde elas deveriam criar um painel com o título: A Mulher que se supera. Elas colaram imagens de mulheres jovens, de pessoas praticando exercício físico, de animais de estimação, de comida, de meios de transporte, de cosméticos e acessórios e uma imagem com o dizer; sexo é vida. Todas juntas traçaram o perfil dessa mulher (Figura 2). Escolheram chamá-la de Lady e atribuíram-lhe 34 anos de idade e 1,60 cm de altura. Uma das participantes escreveu ao final a descrição da vida de Lady que as participantes construíram em conjunto:



o outro vê o idoso, como idoso. Ouve-se em suas falas: "eu não sou velho, os outros é que acham". Assim, percebe-se que nem sempre mente acompanha a faixa etária, e que esta é uma construção social. A compreensão do próprio envelhecimento não passa necessariamente por uma linha temporal, pois há dias em que o idoso se sente jovem e, em outros, se sente além de sua idade.

Durante as atividades desenvolvidas nas Oficinas de criatividade, do projeto Laços de vida, percebemos, no decorrer dos depoimentos, a possibilidade da imagem corporal nem sempre coincidir com a etapa cronológica de vida esperada.

A arte como recurso expressivo neste estudo, trouxe uma contribuição relevante, de forma a propiciar, através da pintura, da colagem e do desenho, uma fala simbólica relativa as situações de vida das participantes, como na criação de histórias e personagens, para que pudessem projetar suas próprias histórias.

Observamos, também, que conflitos, perdas e problemas de saúde, terminam por confrontar o idoso com seu corpo real, mas também constatamos que os bons momentos relatados, faziam com que as participantes se sentissem rejuvenescidas. Mucida (2004) discute a ideia de que, apesar dos registros do tempo, o desejo não envelhece, o que nos leva a pensar que esse, quando bem vivido e orientado durante as etapas de vida, pode gerar uma velhice mais bem resolvida e positiva.

Pensamos que as atividades desenvolvidas, junto ao grupo de mulheres, do CRM na cidade de Ivoti, trouxeram uma melhoria para sua autoestima e para as vicissitudes do envelhecimento. Mesmo que exista a velhice, essa precisa ser pensada no contexto onde se insere. As imposições que o envelhecimento imprime, estão sendo cada vez mais relativizadas ante os parâmetros estabelecidos, devido às narrativas culturais de diversos saberes, mas a resposta será na forma de cada um. Esperamos que estas reflexões possam incentivar abordagens relativas à nossa temática, como também no aprimoramento de futuras pesquisas.



5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Q. **Terapias Expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

BALBINOTTI, Helena Beatriz. **Finimundi – Adulto Maduro**: o pulsar da vida. Porto Alegre: WS Editores, 2003.

BLESSMANN, E. J. **Corporeidade e Envelhecimento**: o significado do corpo na velhice. *Estud. interdiscip. envelhec.*, Porto Alegre, v. 6, p. 21-39, 2004.

BRASIL. Portaria nº 2.528. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt2528_19_10_2006.html. Acesso em: > mar.2020.

MONTEIRO, P. P. **Envelhecer: histórias, encontros, transformações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MUCIDA, Ângela. **O sujeito não envelhece: Psicanálise e velhice**. São Paulo: Autêntica, 2004.

PAIN, Sara. **Os Fundamentos da Arterapia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Projeto de Extensão: **Laços de Vida – bem-estar de mulheres em situação de vulnerabilidade**. Líder: Ronalisa Torman. PROPPEX, Universidade Feevale, 2016/2017.

Recebido em 23 de maio de 2019
Aprovado em 27 de março de 2020



CAPITAL CORPORAL: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CORPO E GÊNERO NA DANÇA DE SALÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

BODY CAPITAL: A STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN BODY AND GENRE IN BALLROOM DANCE BASED ON THE SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE OF PIERRE BOURDIEU

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019122>

Katiusca Marusa Cunha Dickow

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

katidickow@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem o intuito de socializar, como recorte de um projeto de tese, a reflexão sobre a criação e estruturação de disposições inseridas na modalidade de dança de salão desde a sua criação, a manutenção dessas disposições pelos processos formativos e de aprendizagem e de que forma esses elementos codificados são responsáveis por “moldar” os corpos dos sujeitos envolvidos nessa prática, reforçando, dessa forma, conceitos heteronormativos, binários e sexistas. Para essa reflexão, são abordados, a trajetória da dança de salão em seus processos civilizatórios, em articulação com os aportes teóricos de Pierre Bourdieu sobre corpo social e o capital corporal, com o objetivo de identificar como o corpo, como um agente social portador de um *habitus*, transita no campo em que está inserido e se relaciona com os fatores culturais e temporais. Na pretensão de abrirmos uma discussão sobre o quanto a manutenção desses conceitos pode significar uma violência simbólica e uma relação de poder, impossibilitando que a dança de salão seja uma atividade verdadeiramente aberta a todos.

Palavras-chave: Dança de salão. Corpo social. *Habitus*. Capital corporal.

ABSTRACT

This article intends to socialize, as a thesis clipping a Thesis project, the reflection on the creation and structuring arrangements included in the ballroom dance modality since its creation, the maintenance of these arrangements by the formative and learning processes and of which these coded elements are responsible for "shaping" the bodies of the subjects involved in this practice, thus reinforcing heteronormative, binary and sexist concepts. For this reflection, the trajectory of ballroom dance in its civilizing processes, in articulation with the theoretical contributions of Pierre Bourdieu on social body and corporal capital, is addressed, with the objective of identifying how the body, as a social agent with a habitat, transits the field in which it is inserted and relates to the cultural and temporal factors. In the pretension of opening a discussion about how the maintenance of these concepts can mean symbolic violence and a power relationship, making it impossible for ballroom dance to be an activity that is truly open to all.

Keywords: Ballroom dance. Social body. *Habitus*. Body capital.



1 INTRODUÇÃO

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram, para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver (TAVARES, 2005). As peculiaridades dessa manifestação, que permeia a humanidade desde os primórdios e que teve sua expressão em todas as civilizações, cada qual com seu aspecto e sua finalidade, torna inegável a sua influência na vida das pessoas ao longo dos tempos, em cada sociedade.

E, justamente, por se tratar de um reflexo da sociedade e por nela estar inserida, é que, todos nós, em algum momento específico de nossas vidas, já tivemos contato com alguma manifestação de dança, seja por meio de uma apresentação, um filme, espetáculo, festa, ou qualquer outra forma. Ela está presente em nossas vidas e, seja como espectador ou participante, podemos elencar inúmeros benefícios físicos e emocionais, como: saúde, bem-estar, socialização, lazer, prática de atividade física e contemplação, sendo considerada uma atividade artística e cultural, pela relação entre o indivíduo e a reflexão de si mesmo e sua interação social (VECCHI, 2012).

Quando falamos em dança de salão ou danças a dois, diversas imagens ou definições vêm em nosso pensamento e essas atribuições estão diretamente relacionadas à experiência que tivemos com essas manifestações sociais, porém, é inegável que o ato de dançar a dois envolve não somente uma atividade social, mas sim todo um ritual que tem início desde a escolha da roupa, do sapato, o convite para bailar e a intensidade de sentimentos que se misturam a cada dança, porque cada uma delas possibilita sensações das mais diversas para os sujeitos envolvidos, expressando toda a complexidade desse campo social.

Uma escolha importante para a identificação e análise desse campo foi a distinção, na perspectiva dessa pesquisa, das danças a dois em duas vertentes: a dança social e a dança de salão. Como resultado de diversas pesquisas foi possível perceber que as definições das danças de salão são divergentes entre os autores e



não existe um consenso entre os conceitos de dança de salão, dança social, popular ou folclórica, como podemos perceber nas citações desses autores: Segundo Faro & Sampaio (1989) o termo dança folclórica surgiu para diferenciar as danças do povo das danças das classes altas e é uma das manifestações populares de um país, que não sofre a intervenção de um coreógrafo, sendo transmitida entre as gerações por meio da tradição. De acordo com Ried (2003) as danças de salão se originaram de causas sociais, políticas e eram praticadas com objetivos de socialização e diversão propiciando o estreitamento das relações sociais de romance e amizade. Já Faro (1989) afirma que a dança de salão é a designação de todos os tipos de dança sociais, executadas por pares em bailes ou reuniões. Segundo Ried (2003) as classes nobres se diferenciavam das classes baixas através das danças típicas. Os aristocratas eram praticantes das danças de corte, enquanto o povo dançava as danças folclóricas. E Ellmerich (1964) defende a ideia da dança social como um agrupamento de pares que tinha como objetivo a inteiração social e caracteriza-se por uma atuação dos homens diferente da atuação das mulheres.

Nesse sentido, faremos uma distinção entre a dança social e a de salão baseado nos fatores que auxiliarão as reflexões da pesquisa, levando em conta a diferenciação de disposições que regulam esses campos sociais, sem desconsiderar os inúmeros aspectos que envolvem as definições desses termos. Por exemplo, as danças sociais surgem da miscigenação de culturas, geralmente das classes populares e, por conta disso, apresentam estruturas mais livres e cambiáveis que se moldam a aspectos culturais, temporais e físicos. Essas estruturas são aprendidas e vivenciadas culturalmente por um processo de aprendizagem mimético, que envolve formas de saber prático, ao longo de processos que envolvem o corpo e os sentidos, permitindo agir com tranquilidade dentro das organizações e das instituições (WULF, 2016).

Já a dança de salão e seus gêneros específicos, apesar de na maioria das vezes surgirem das mesmas manifestações populares que as danças sociais, estão vinculadas ao aprendizado de estruturas mais rígidas em seu processo de ensino por caracterizarem a aquisição de uma técnica específica que envolve o saber fazer de



habilidades, discursos e gestos em todos os ambientes considerados como parte desse campo: aulas de dança, bailes, shows, competições, eventos e mídias sociais.

Dessa forma, não podemos dizer que um baile de dança de salão é igual a uma festa social, porque neles estão inseridas disposições que se diferem pela maneira com que são dispostas e absorvidas pelos agentes inseridos nestes dois contextos sociais, fazendo-se perceber que, mesmo que uma dança social seja executada em um salão, ou uma dança de salão possa ser dançada em um evento social como uma festa, aniversário ou casamento, elas se distinguirão por suas estruturas, gestos e figuras resultantes das disposições contidas em cada campo.

Para Marion (2008), a prática de dança de salão constitui uma enorme comunidade, definida em uma trama complexa de profissionais e instituições, com hábitos definidos, que formam suas subjetividades. Essas comunidades somam uma força de pensamentos e ideias, fabricando “identidades” que se reproduz nos seus elementos constituintes, dentro de um campo que, segundo Bourdieu (2011, p.47), “representa um espaço simbólico, no qual as ações dos agentes determinam, validam, legitimam, representações, estabelecendo assim, uma classificação dos signos, pertencentes ou não a um código de valores”. Nesse sentido podemos identificar que a dança de salão e suas especificações de gêneros musicais (samba, tango, salsa, bolero, forró, entre outros), praticada em diversos países ocidentais e orientais, constitui um campo social edificado por disposições e códigos que transpassaram as barreiras territoriais e culturais, tornando esse campo uníssono, independente dos locais onde suas práticas sejam reproduzidas.

2 A DANÇA DE SALÃO E OS SEUS CÓDIGOS

Como exemplo dessas disposições, que permeiam e estruturam a dança de salão, podemos relacionar características como: o sentido em que se gira no salão, que é anti-horário e utilizado como regra em todos os salões de dança de salão; o ato de o homem convidar a mulher para bailar, conduzindo-a até a pista e retornando com ela,



no final da dança, para o mesmo lugar onde a convidou; o abraço que é padronizado e tem a mesma forma e função em todas as danças com definições de 'abraço fechado' (bolero, tango, samba, valsa, forró, entre outras); a representatividade de gênero e o binarismo relacionado à figura do homem e da mulher, que tem grande força de determinismo na criação dos passos e sequências utilizados pelos praticantes. Diante desses aspectos surge o questionamento de onde surgiram essas disposições e de que forma elas foram edificadas?

Historicamente, o ato de se dançar a dois, nos períodos anteriores ao século XI, padece de registros em livros e artigos sobre o tema, fazendo com que a investigação sobre as formas, as ocasiões e as características desse ato, se torne praticamente nula. Dos escassos registros encontrados nas bibliografias relacionadas à história da dança (ELLMERICH, 1964; CAMINADA, 1999; BOURCIER 2011), podemos chegar a conclusão que, as danças a dois, tomam forma, como modos de lazer e representação cultural, a partir do século XI, em rondas campesinas, onde homens e mulheres já se reconheciam como pares, porém, não havia nesse tipo de manifestação, duas características marcantes, que surgirão posteriormente nas danças de corte: o galanteio e a sedução, como sugere Caminada (1999).

Essa atividade, que começa a ser praticada na Europa, no século XI, pelos camponeses, em festividades que celebravam as colheitas, casamentos, aniversários e outros eventos sociais é, posteriormente, no século XII, pelas transformações ocorridas na sociedade europeia, principalmente na França, reorganizada em uma visão de dança diferente, onde as *haute danses* (*dança altas*), com estruturas mais livres e improvisadas foram modificadas para estruturas mais codificadas e repletas de códigos, chamadas de *basse danses* (*danças baixas*). Essas transformações dividiram a dança em duas correntes: a dança popular, expressa pelos camponeses na manutenção de seus costumes, com movimentações mais livres e estruturas mais maleáveis, e a dança cortesã, realizada de forma metrificada e estilizada pelos nobres cortesãos da classe alta (DICKOW, 2010).



As danças de corte, e as modificações realizadas, para que essa dança fosse praticada pela aristocracia, são um reflexo da sociedade europeia, o chamado Renascimento marca uma transformação no modo de viver do cidadão europeu, o aspecto físico e estrutural das cidades se modifica, a arte importada da Itália vem culminar no pensamento francês de ostentação da beleza, do prazer e da aquisição de poder, enquanto a dança cortesã expressa a soberania e expressividade desse poder, por meio da conduta de domínio e absolutismo do homem diante da fragilidade e passividade da mulher (NUNES, 2016).

Após longos anos de prática nos salões da corte europeia, a dança de salão atravessa o Atlântico por dois caminhos, através dos bailes de salão reproduzidos pela burguesia e pelo viés do espetáculo que dará origem ao que hoje conhecemos como dança clássica, iniciando pela França e mais diretamente, justamente pela colonização, Espanha e Portugal. Ao chegar aos seus destinos, elas se instalam, passam pelos processos de incorporação e transformação, se mesclando as danças já existentes nas sociedades onde foram inseridas, porém, a maioria delas conservou, até hoje, muitos dos códigos e estruturas que caracterizam a época e sociedade em que surgiram. Como exemplo podemos citar a valsa que é considerada a primeira dança de pares enlaçados que até hoje é reproduzida em eventos sociais como casamentos e festas de 15 anos com as mesmas características de sua criação: formato do abraço, distância entre o par, elegância e requinte.

Vale aqui ressaltar que essas estruturas fixas e disposições são constituintes dos processos de aprendizagem, que iniciaram sua trajetória com os mestres de dança através dos tratados de dança, como o *Orchésographie*, que em 1589 já registrava instruções relacionadas à dança e a etiqueta das cortes europeias (NUNES, 2016) e seguiram seu fluxo nas formatações de outras instituições como as escolas de dança, as academias, aulas *online*.

Disposições essas que se destacam principalmente no que se refere a relação homem/mulher, cavalheiro/dama, traduzidos na forma de construção da ação de conduzir e responder dessa participação ativa versus passiva e heteronormativa da



dança de salão que também estão associados as relações de poder absorvidas culturalmente nessa relação. Cavalheiro e dama são duas expressões muito comuns no universo da dança de salão e até hoje utilizadas nos modelos de aprendizagem dessa modalidade, designando assim a dama como o papel feminino, na posição de quem espera a condução do cavalheiro e o próprio, na posição de quem comanda a dança, de referência masculina.

Constituindo assim, “uma cultura dançante que perpassa os anos e mantém estagnadas estruturas e códigos correspondentes a época em que foi criada, estando sempre associada à demarcação de classe social e papéis de gênero” (MARION, 2008, p. 11), reafirmando-se como um dispositivo pedagógico e estético dessa demarcação, em contraponto com os *scripts* de gênero que já não se encaixam nos padrões de binaridade.

Disposições que, ao serem vivenciadas e reproduzidas pelos sujeitos envolvidos nessa modalidade de dança, acabam por criar estereótipos responsáveis por frases como “dama boa não pensa” (PERNA, 2012, p. 49.), “a dama é que gira”, “a dama precisa obedecer o cavalheiro” e, ao refletir sobre essas expressões, podemos verificar que o problema não está somente nas expressões em si mas sim no sentido e significado que foram atrelados a elas, assim como todos os possíveis códigos heteronormativos que reforçam a rotulação de gêneros e relações de poder inseridas nos corpos dos sujeitos envolvidos nessa prática dançante, reforçando a dança de salão como uma prática cultural que há muitos anos evidencia estereótipos de gênero e insere no corpo o comportamento e a gestualidade que procedem de códigos binários, patriarcais e heterossexistas. “Ensinar uma mulher a ser dama e um homem a ser cavalheiro, é análogo a ensinar a uma menina que ela deve gostar de bonecas e cores suaves, e a um menino que ele não pode chorar” (PAZETTO; SAMWAYS, 2018, p. 162).

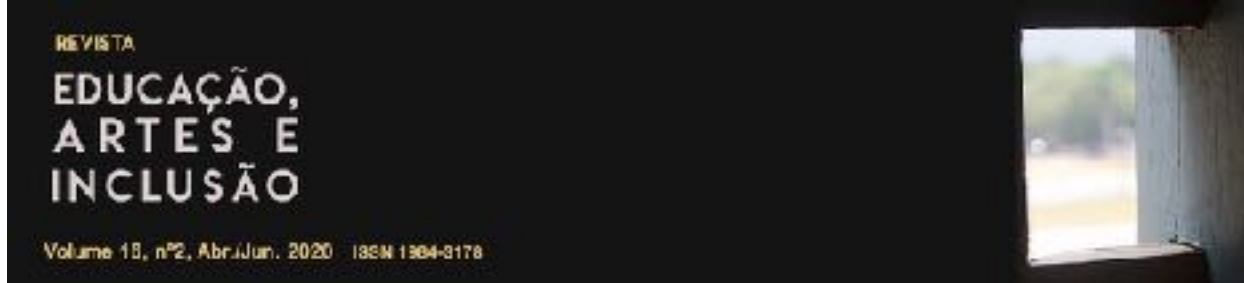
A dança de salão quando não associada ao processo coreográfico, que possui a característica de estruturas determinadas e decoradas em sequência, e sim ao improvisado que trabalha com a escolha momentânea dessas estruturas, tem por



característica o processo contínuo entre estímulo e resposta dessas estruturas. Na grande maioria dos processos essa função do estímulo está associada à figura do homem ou cavalheiro como condutor do processo e à mulher ou dama se dá a função de receptora dessa informação. Se pensarmos nesse processo de estímulo e resposta como um diálogo, nada foge da normalidade entre o comunicador e o receptor da mensagem, aqui obviamente ligada às questões não verbais, porém, quando ele está vinculado a características e estereótipos da binarismo de gênero associado ao comando (homem) e a recepção (mulher), nos deparamos com valores bem mais intrínsecos que estão relacionados a determinismos culturais que definem esses sujeitos e que refletem diretamente nesse diálogo, evidenciando a figura feminina como algo frágil, passivo e sedutor.

Independente de que um dos objetivos de se dançar a dois possa ser o galanteio e a sedução, compreende-se que esse ato constitui um processo de características e intenções bem mais amplas do que esses e não necessariamente precisa estar associado à conquista ou a libido, nem a condições heteronormativas, abrindo dessa forma caminhos para que a dança de salão possa ser vista como uma atividade disponível a todos e que para isso a pessoa não precise se adaptar a disposições e códigos que a distanciam dessa prática e rotulam seu corpo a um binarismo tão enraizado em nossa cultura.

Conseguimos visualizar que distintos caminhos já estão sendo explorados e estimulados por diversos profissionais da dança de salão no Brasil, como é o caso das pesquisas realizadas pelos autores (FEITOZA, 2011; SILVEIRA, 2012; STRACK, 2013; NUNES, 2016; POLEZI, 2017; PAZETTO & SAMWAYS, 2019), referentes à dança *queer*, a condução compartilhada e outros assuntos onde são discutidos e vivenciados diferentes possibilidades de se dançar a dois e de se refletir sobre esse campo social. Porém, essas iniciativas ainda se defrontam com ideias estacionárias que se opõem a essas reflexões alicerçadas por afirmativas de que as estruturas da dança de salão já existem há muito tempo e não precisam ser modificadas ou que esses modos de



pensar podem distanciar as características fundamentais da dança de salão de suas raízes.

Nesse sentido, esses códigos e disposições relacionadas aos gêneros e sua identidade na sociedade, ainda muito presentes nos pensamentos, discursos e por consequência nos gestos do universo da dança de salão refletem em estereótipos de expressões ainda muito comuns nos processos de aprendizagem da dança de salão e, por consequência, todos os âmbitos que envolvem essa prática, como: “na dança o homem é quem manda”, “mulher tem que ser bem mandada”, “domina ela direito” e assim por diante.

Se esses códigos são traduzidos em discursos e esses discursos são traduzidos em práticas, nos resta questionar e refletir, de que forma esses conceitos ‘marcam’ os corpos desses sujeitos envolvidos nessa prática?

3 CORPO SOCIAL E CAPITAL CORPORAL

Na tentativa de auxiliar essa reflexão, procurou-se a compreensão de alguns conceitos recorridos do aporte teórico do sociólogo Pierre Bourdieu e seu importante estudo sobre *habitus*, campo, corpo social e capital corporal. Conceitos esses que nos trazem a possibilidade de uma reflexão sobre as estruturas da dança de salão, a partir de um olhar sobre os sujeitos envolvidos nesse campo.

De uma perspectiva social, o corpo pode ser interpretado por suas relações e expressões no coletivo em que está inserido. As experiências são incorporadas de modo objetivo e subjetivo pelos sujeitos que, de certa forma, vão acumulando gestos e maneiras de ser corporalmente. Podendo o corpo ser visto como instrumento e produto de uma construção social por seu *habitus*, que carrega as marcas da significação social que lhe é atribuída. Segundo Bourdieu (1983, p.65) o *habitus* pode ser entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona com uma matriz de percepções, que torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas”.



Nesse sentido, o corpo passa a ser a primeira experiência na relação com o mundo. Um corpo tocante tocado que prioriza não o que se vive, mas sim, um pensamento cognitivo que se estrutura por esse viver corporal numa ideia de 'verdade' que é adquirida e subjetivada no sentir. As propriedades dos objetos do conhecimento são incorporadas e (re)codificadas pela experiência corporal. Na aprendizagem se coloca em jogo um sujeito e um sentir e é, justamente, a relação do corpo com o mundo, que possibilita a comunicabilidade dessa expressão, pelo pertencimento a esse corpo situado, na medida em que se vivencia o mundo de forma afetiva e perceptiva, invadindo a experiência de si mesmo e dos outros.

Na medida em que o corpo percebe o mundo conforme uma atitude perceptiva, tal atitude envolve a expressão, dessa maneira, o corpo se expressa conforme o movimento perceptivo que realiza no mundo, por meio de uma atitude motora, um gesto, inter-relacionando a prática com o sentido. O corpo expressa sua percepção na medida em que se comunica com os outros, situando-se no mundo sensível, que lhe faz sentido. Essa expressão, antes mesmo das palavras, é a percepção do mundo, podendo afirmar que, o gesto com o qual o corpo se comunica no mundo, é a atitude perceptiva manifesta intersubjetivamente, ou ainda, a expressão do ser no mundo.

Nos estudos de Bourdieu, podemos perceber como são frequentes as abordagens relacionadas as questões corporais, principalmente quando relacionadas a corporeidade intrínseca, resultante do contato subjetivo entre sujeito e objeto, identificando o corpo como uma fonte de uma intencionalidade prática. Podemos observar nessas abordagens que as relações corporais entre o sujeito e o objeto podem acontecer de uma forma intrínseca quando pensada sobre o olhar do agente social com um indivíduo resultante do seu *habitus* e a sociedade em que está inserido, interferindo diretamente na forma de ver e se relacionar com o outro.

Milstein e Mendes (2010) desenvolvem a ideia de corporização, como uma intrínseca relação entre as elaborações práticas e os vínculos, criados a partir do contato do corpo-sujeito, com o tempo, o espaço, os objetos e suas intencionalidades,

sendo possível por esse prisma visualizar o corpo como o resultado de um processo da natureza e de uma construção histórica e cultural.

Nessa perspectiva, podemos entender que o corpo, portador do *habitus*, torna-se social à medida que vai moldando em si mesmo as condições materiais e culturais, em um contexto socializador que produz um ser individual forjado nas e pelas relações sociais, podendo ser exemplificado ao direcionarmos nosso olhar para o contexto histórico e cultural da época e local de criação das danças de salão, onde as transformações dos espaços urbanos e modos de vida, da civilização camponesa para a urbana, exigiram a elaboração e incorporação de novas atitudes corporais, demandando nesse sentido, mudanças de natureza (BOURDIEU, 2006).

Imbricado nesse contexto, o agente aprende e define o seu modo de agir, de se relacionar e principalmente de se expressar, definindo o corpo social como o corpo do indivíduo portador do *habitus* que se molda a um sistema de disposições duradouras que são incorporadas por meio práticas reguladas e estruturadas.

Essas imbricações dos conceitos de Bourdieu sobre as relações do corpo social, trabalham como balizadoras nas reflexões sobre o processo de se dançar a dois, a criação das chamadas danças de salão e os sujeitos envolvidos nessa prática em sua relação com o ser social, com o sujeito e seu corpo e de que forma essas conexões nos auxiliam a entender o contexto que se constrói nos encadeamentos dessas possibilidades.

Refletindo sobre a somatização de relações de dominação que podem acontecer pelo corpo, podemos interconectar três aspectos fundamentais do pensamento relacional de Bourdieu, disposição/*habitus*, situação/campo e bens simbólicos/capital. Esses três aspectos, quando olhados pelo prisma da corporeidade podem ser entendidos na forma de um capital corporal justamente por representar e, ao mesmo tempo, validar o entendimento desses vetores.

Para Bourdieu (2002, p. 65), “a partir do adestramento dos corpos é que se impõem as disposições mais fundamentais, ao mesmo tempo que torna o indivíduo



apto a entrar nos jogos sociais”. Esses jogos sociais funcionam como uma negociação, a partir da obtenção de trunfos em forma de bens ou capitais, como o capital corporal.

Podemos pensar as dimensões corporais, na sociologia bourdieusiana, relacionadas ao três aspectos citados anteriormente, *habitus*, campo e capital, desenhadas da seguinte forma: primeiramente, o corpo adquire e incorpora valores (*habitus* primários e secundários) fazendo com que sua resposta a situações do meio social deixe de ser um reflexo para virar uma automatização relacionada a uma construção social desse corpo.

Esse corpo é moldado por meio do campo ao qual pertence, como por exemplo, a classe social, através de escolhas utilizadas na contribuição da “moldura” desse corpo. Escolhas essas que se referem a habilidades motoras, atividades físicas, práticas alimentares, revelando o “esquema corporal” como depositário de toda uma visão do mundo social e de pertencimento a um grupo social (MEDEIROS, 2011).

E por último, as maneiras de ser, de pensar, de perceber e de agir, entendidas como *habitus*, são percebidas como um conjunto de reações que são insufladas nos sujeitos por meio da socialização, que é responsável pela construção desse capital corporal e por modelar seu modo de pensar, de agir e reagir. Esse pertencimento social leva o corpo a se tornar o local de reprodução das formas de dominações sociais, físicas e simbólicas, um mecanismo privilegiado para o exercício da violência simbólica de posições hierarquizadas. Para Bourdieu “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também daqueles que a exercem na medida onde uns e outros não têm consciência de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1995, p.55).

Ao falarmos de capital corporal, acredita-se ser necessária a identificação dos sujeitos nos campos sociais, porque esse é um delimitador fundamental para entendermos sua função nesse determinado campo. O “agente”, como denomina Bourdieu (2011), detentor de um capital específico se torna diferenciado pelos demais passando a ter uma livre circulação e maior aceitação nesse meio. Mesmo que a quantidade e a forma de acumulação de capital sejam diferentes entre os indivíduos



quando entram em um campo passam a conjugar ideias e atitudes onde são construídos as estruturas e limites desse campo por meio dos valores conjugados e a igualdade entre os membros, designada como *hélix* corporal.

Esse entendimento se torna fundamental no momento de analisarmos as “comunidades” da dança de salão como um campo que, segundo Marion “são arenas sociais nas quais as identidades são confirmadas” (2008, p.27), com agentes específicos que validam essas identidades pelos seus discursos e práticas.

Para Bourdieu (1983, p.124), o esquema corporal refere-se a um “depositário do mundo social”, de acordo com os grupos sociais em que esses corpos estão inseridos, relacionado à familiaridade e a imediatez da experiência corporal, resultantes do *habitus*, como articulador entre o individual e o coletivo.

O corpo fala nas relações sociais exprimindo de forma incontestável o que se é. A experiência prática do corpo, que se produz na aplicação, ao corpo próprio, de esquemas fundamentais nascidos da incorporação dessas estruturas sociais, e que é continuamente reforçada pelas reações, suscitadas segundo os mesmos esquemas, que o próprio corpo suscita nos outros, é um dos princípios da construção, em cada agente, de uma relação duradoura para com seu corpo e o campo ao qual pertence.

A soma das disposições incorporadas, movimentos, gestos e técnicas do corpo, resultam em esquemas corporais que traduzem os corpos desses agentes, como um produto social, desde as dimensões de sua conformação visível até nas formas de se portar e se comportar, expressados pela aquisição desses modelos de esquemas corporais que são “aprendidos” e corporificados, refletindo a construção da *hélix* corporal que se transforma na principal forma de comunicação com os outros agentes.

Os esquemas ou técnicas corporais ocupam uma centralidade nos estudos de Bourdieu, justamente por traduzirem em suas marcas corporais o sentido das relações de poder e dominação traçados pelo agente portador do *habitus* que se desenvolve em um campo e por ele são moldados, inserindo-se assim, em um contexto social que baliza as ações, características e gestos desses agentes. Para o autor, o vocabulário



de dominação está repleto de metáforas corporais estampadas na gestualidade do corpo e nos automatismos do cérebro (BOURDIEU, 1983).

4 PROCESSOS OCULTOS ENTRE DOIS CORPOS

Tecendo um fio condutor entre o processo de nascimento das danças de salão, analisando seu contexto histórico-cultural com as questões da corporeidade presentes na teoria de Bourdieu, iniciamos uma tentativa de mapear o corpo como representatividade no cenário das danças de salão, no seu início e sua contextualização na contemporaneidade refletindo sobre a estruturação e edificação das disposições nos corpos dos sujeitos envolvidos nessa prática, a partir dessa perspectiva.

Partindo do pressuposto de que, a maneira como cada indivíduo age em sociedade está vinculada, como processo da vida coletiva, a um processo de normatização acentuada, que revela tensões e intenções e não tampouco, resultado de ações isoladas, podemos refletir sobre o surgimento das técnicas corporais como elementos que não são criados de maneira aleatória, mas sim como parte desse processo normativo e dominador, relacionando diretamente, dessa forma, os signos corporais à construção cultural de cada sociedade. E, por mais que pensemos em particularidades de cada região ou época é por meio das comunicações não-verbais (LARA, 2004), que podemos perceber as especificidades corpóreas que denunciam e concretizam as influências formadoras de cada sociedade.

Por meio desse pensamento é possível perceber que essa separação entre o sujeito e sua natureza é realizada em forma de dominação e violência do corpo por meio de formas de tecnificação, uniformização e sofrimento. Mascarada, diversas vezes, por técnicas como as de dança ou dos esportes, que se utilizam dessa formatação para doutrinar ou dominar as pulsões e paixões, próprias da natureza dos sujeitos.



Nesse sentido, ao voltarmos o olhar para a época e o local onde as danças de salão iniciaram sua trajetória é possível dimensionar as intencionalidades de dominação e freamento de pulsões e desejos corporais, que podem ter influenciado nas técnicas e códigos da criação dessa forma de manifestação cultural, no intuito de, ao revisitar as construções de sua trajetória, poder refletir sobre a utilização e aceitação dessas construções nos dias de hoje.

Para dar lugar a essa reflexão, temos que nos transportar para a sociedade burguesa europeia dos séculos XIV e XV, onde as chamadas sociedades de corte marcaram a história Ocidental, com fortes influências sobre costumes, ditames e condutas até o início do século XIX. O retrato das cidades europeias nesta época está baseado em divisões físicas e culturais e a dança nada mais é do que o resultado desta separação. Os camponeses, burgueses e os nobres, apesar de habitarem locais muito próximos, estavam divididos completamente por questões sociais, culturais e econômicas.

Segundo Elias (2001) podemos destacar o reinado de Luís XIV (1661-1715) na França que ditava regras e condutas sociais seguidas por outras monarquias absolutistas. Nessa sociedade a representação social era fundamental assim, o corpo ganha papel de destaque nesse cenário através da moda, etiqueta e formas de expressões artísticas como a dança, a música e a pintura. Essa soberania de Luís XIV e sua relação com o poder estava inscrita nos modos de exuberância de seus costumes, conhecido como 'Rei Sol', foi um grande admirador das Artes, especialmente da Dança, sendo responsável por fundar a Academia Real da Dança, em 1661.

Como acentua o autor:

Para Luís XIV, a manifestação pública e a representação simbólica do seu poder eram valores em si. Para ele, os símbolos do poder animam-se e adotam o caráter de fetiches de prestígio. O fetiche de prestígio que melhor exprime o caráter de valor autônomo da existência do rei é a glória (ELIAS, 2001, p. 108).



E é nesse contexto, caracterizado como o berço das Danças de Salão que irão se estruturar as técnicas e disposições dessa manifestação cultural, mapeada pelas relações estabelecidas entre a época e a parte da sociedade em que estavam inseridas.

Se pensarmos no corpo que dança, direcionado à cultura popular, compreenderemos um aprendizado sendo balizado por técnicas e estruturas próprias de uma dada comunidade. Essas técnicas estão formatadas de acordo com as tradições ou valores elegidos por aquela comunidade (LARA, 2004). O que nos leva a direcionar nosso olhar às intenções pontuais e normativas que constituem cada sociedade, ou parte dela e que, por serem regidas por grupo dominante acabam por balizar o estabelecimento das regras e técnicas das chamadas danças populares, associando-as como forma de expressão dos dominantes que, revestida de intenções de igualdade e popularidade apresenta-se costurada por finalidades e sentidos distintos, invertendo nessa relação o real significado da palavra popular, que se refere à expressão “do, ou próprio do povo” (FERREIRA, 2008, p. 642).

Os dominados celebram a própria dominação. Eles fazem da liberdade uma paródia, na medida em que livremente se colocam a serviço da cisão, mais uma vez, do indivíduo com seu próprio corpo. Por meio dessa liberdade confirma-se a injustiça, fundada na violência social, que mais uma vez se destina aos corpos escravizados [...] (ADORNO apud VAZ, 2004, p. 27)

Como exemplo dessa dominação, podemos citar a apropriação e descaracterização das danças europeias campesinas em pares anteriores as danças de corte que eram praticadas sem o uso de uma técnica estruturada e formatada e que depois de serem adaptadas e ensinadas aos nobres por meio de artistas chamados de Menestréis, perdem-se suas características originais e dissolvem no tempo por falta de registro. Já que, em conjunto com essa adaptação das danças campesinas para as danças de corte, supõem-se terem se estruturado outros elementos que vinham ao



encontro de conceitos e condutas dessa nobreza, como por exemplo: os termos ‘cavalheiro’ e ‘dama’, utilizados, respectivamente para designar quem detinha o poder e conduziria a dança, no caso o homem e quem estaria na posição de ser conduzida, protegida e não teria direito de escolha, papel da mulher, reafirmando valores e condutas que regiam a vida da nobreza e da qual, a liberdade e espontaneidade presente nas danças campesinas, não faziam parte. “Para a corte, dançar bem, com o devido decoro e o controle de gestos, era uma atividade essencial para a formação de um nobre” (NUNES, 2016, p. 79).

Esses elementos nos fazem refletir sobre a dominação da natureza corpórea, por meio de um conjunto de regras e técnicas que ditavam as estruturas da dança de salão naquele contexto cultural. O que acaba por gerar o questionamento de como esses códigos e discursos atuam hoje e de que forma eles têm afetado os corpos dos praticantes dessa modalidade.

5 REFLEXÕES TRANSITÓRIAS

Ao pensarmos na dança de salão como uma comunidade que segundo (MARION, 2008) se articula como um “campo” onde suas identidades são validadas pelos discursos e formas de agir dos seus participantes podemos refletir sobre a extensão desses grupos e a capacidade que temos hoje em dia, devido ao avanço tecnológico, da propagação de ideias, discursos e práticas serem absorvidas de maneira quase que instantânea por todos os membros e seguidores dessa comunidade. Essa dimensão de campo nos impulsiona a dimensionar de que forma o capital corporal, possuidor de códigos e caracteres age dentro do campo da dança de salão propulsionando seus participantes a se moldarem de acordo com as disposições comuns a esse campo.

Na construção desse corpo social portador do *habitus* é que se moldam a um sistema de disposições duradouras que são incorporadas por meio de práticas



reguladas e estruturadas e que são desenvolvidas marcas corporais que, por diversas vezes, passam despercebidas pelos sujeitos envolvidos, justamente por sua imersão nesse campo. Aqui, não nos cabe à definição de intencionalidade dessas marcas e nem da qualidade delas, apenas nos determos na urgência de olharmos para esse processo que na dança de salão se inicia pelo campo da aprendizagem e se bifurca nas demais manifestações dessa dança e de que forma elas estão relacionadas a estereótipos binários e heteronormativos.

As técnicas corporais ocupam uma centralidade nos estudos de Bourdieu, justamente por traduzirem em suas marcas corporais o sentido das relações de poder e dominação traçados pelo agente portador do *habitus*, que se desenvolve em um campo e por ele são moldados, inserindo-se assim, em um contexto social que baliza as ações, características e gestos desses agentes. Para Bourdieu (1983), o vocabulário de dominação está repleto de metáforas corporais, estampadas na gestualidade do corpo e nos automatismos do cérebro.

Pensar na relação corpo – sujeito nos possibilita enxergar que os conceitos que empregamos em nosso cotidiano muitas vezes vistos como processos comuns são, por diversas vezes, apenas reproduções de discursos e códigos que vêm carregados de valores de dominação e relações de poder.

O intuito dessa pesquisa não é a de desmerecer a beleza e importância da dança de salão e sim, trazer à tona processos ocultos entre dois corpos que vão muito além de tradições e estruturas e que dizem respeito a toda uma história cultural de violência e discriminação e que estabelecem relações de machismo, binarismo, intolerância e preconceito.

Ao mesmo tempo, objetivamos, nessa perspectiva, entendida a partir do campo de criação das danças de salão, tomar uma dimensão significativa no pensar do corpo, no reconhecimento dessas violências e no estímulo de tomada de consciência que torna o sujeito, aqui especificamente, praticante dessa modalidade de dança, um agente definidor de seus próprios processos, aberto a experimentações e reflexões, que não querem, de forma alguma extinguir com os registros históricos já existentes



dessa manifestação cultural e sim, alargar o pensamento para outros caminhos e outras possibilidades de pensar, sentir e agir.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, THEODOR; HORKHEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BOURCIER, PAUL. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BOURDIEU, PIERRE. **Gostos de classe e estilos de vida**. Pierre Bourdieu: sociologia. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. Observações sobre a história das mulheres. In: **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **O camponês e o seu corpo**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n.26, p.83-92, jun. 2006.
- _____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CAMINADA, ELIANA. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- DICKOW, KATIUSCA M. C. **Análise da ocorrência de danças a dois na história da dança e sua influência na história da dança de salão**. 2010, 57f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Análise e teoria da dança com ênfase em dança de salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba, Curitiba, 2010.
- ELIAS, NOBERT. **A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e aristocracia de corte**. Tradução: Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ELLMERICH, LUIS. **História da dança**. São Paulo: Ricordi, 1964.
- FARO, ANTONIO J.; SAMPAIO LUIZ P. **Dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- FOUCAULT, MICHAEL. **A arqueologia do saber**. 6 ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.



- LARA, LARISSA M.. **O sentido ético-estético do corpo na cultura popular**. 2004. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MARION, JONATHAN S. **Culture and Costume and Competitive Dance**. New York: Berg Publishers, 2008.
- MEDEIROS, CRISTINA C. C de. **Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu**. Porto Alegre, Revista Movimento, v. 17, n. 01, p. 281-300, jan./mar. 2011.
- MILSTEIN, DIANA; MENDES, HECTOR. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NUNES, BRUNO B. **O fascínio das danças de Corte**. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- PAZETTO, DÉBORA.; SAMWAYS, SAMUEL. **Para além de damas e cavalheiros: Uma abordagem Queer das normas de gênero na dança de salão**. Florianópolis, Revista Educação, Artes e Inclusão, v.14, n.3, jul./set. 2018.
- PERNA, MARCO. A. Dama boa não pensa... In: _____. (Org.). **200 Anos de Dança de Salão no Brasil – Vol. 2**. Rio de Janeiro: Amaragão Edições de Periódicos, 2012. p. 47-53.
- POPULAR. In: FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.
- RIED, BETINA. **Fundamentos da dança de salão**. São Paulo: Editora Phorte, 2003.
- SILVEIRA, PAOLA V. **Diálogos de um ser a dois: uma perspectiva para dançar tango**. 2012. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática**. 2013. 76p. Monografia (Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba (FAMEC), São José dos Pinhais, 2013.
- TAVARES, ISIS M. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.
- VAZ, ALEXANDRE. F. **Corporalidade e Formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais**. Florianópolis, Revista Perspectiva, v.22, p. 21-49, jul./dez. 2004.
- VECCHI, RODRIGO. L. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding.”** 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

Recebido em 29 de abril de 2019
Aprovado em 19 de março de 2020



REFLEXÕES SOBRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA CULTURA DIGITAL

REFLECTIONS ABOUT THE DANCE AND DISTANCE EDUCATION: AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE DIGITAL CULTURE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019142>

Cristiane do Rocio Wosniak

Universidade Estadual do Paraná / Universidade Federal do Paraná
cristiane.wosniak@unespar.edu.br

Everson Luiz Oliveira Motta

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / UniCesumar
soneve@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uma educação tecnológica e híbrida como contributo para a formação de artistas-docentes no âmbito das licenciaturas em dança no Brasil. O foco da investigação recai sobre a proposta de educação a distância (EaD), que rompe o paradigma da aprendizagem e da prática da dança unicamente de forma co(rpo)presencial e artesanal. A partir da verificação do estado da arte de nosso objeto de pesquisa no Brasil, constatamos a inexistência de publicações dedicadas ao tema dança e educação a distância. Assim sendo, propomos uma ampla discussão, ancorados na metodologia de revisão bibliográfica narrativa, sobre a possibilidade desafiadora da educação a distância, com seus meios de aprendizagem e instrumentos comunicacionais, na relativização de espaços geográficos, nas aproximações de conhecimentos acerca da linguagem da arte/dança e na otimização do tempo de acesso a um conjunto de informações, mediadas pelas plataformas digitais. Concluímos que a EaD torna-se um elemento imprescindível para repensarmos/avaliarmos nossas práticas educacionais colaborativas no âmbito da formação de professores de dança, que deverão atuar nos novos contextos educacionais contemporâneos, permeados por uma vasta rede de relações que concebem o corpo e a comunicação ubíqua em suas extensões tecnológicas multifacetadas.

Palavras-chave: Educação a distância. Tecnologia educacional. Formação docente. Alternativas de aprendizagem.

ABSTRACT

This reflective article has the purpose to reflect about the potential of technological and blended education to contribute to the training of artists-teachers in dance degree programs in Brazil. Our research is focused on the modality of distance education (DE) that breaks the conventional paradigm of dance learning and practice only in a face-to-face and artisanal form. By surveying the state of the art of dance learning and practice, we have found a shortage of publications focused on the issue. Therefore, we propose, anchored in the literature review methodology, a broad discussion on the challenging potential of DE, with all its learning and communication tools, in relativizing of geographical spaces, in gathering knowledge about the language of art and dance, as well as in optimizing access time to a comprehensive set of information mediated by digital platforms. We conclude that DE is a key element in rethinking and evaluating our collaborative educational practices in the context of training dance teachers who shall act in new



contemporary educational settings permeated by a vast network of relations that conceive the body and ubiquitous communication in their multifaceted technological extensions.

Keywords: Distance education. Educational technology. Teacher training. Learning alternatives.

1 INTRODUÇÃO

A emergência da cultura digital e dos processos comunicacionais interativos na contemporaneidade têm transformado o modo como pensamos o sujeito e, no caso específico da educação, o sujeito da aprendizagem, alterando significativamente as formas sociais, culturais e educacionais. A Educação a Distância (EaD) como possibilidade de uma comunicação bilateral na relação professor-aluno como habitantes de diferentes espaços geográficos, permite que qualquer pessoa interessada participe de “um processo formativo virtual, independente de sua localização, tendo como base a construção de redes, bastando ter acesso a um computador ligado à internet e, no caso de ter critérios de seleção específicos, cumprilos” (CUNHA, 2016, p. 6).

A EaD, segundo Cunha (2016) tem a capacidade de agrupar diversos perfis de interesse e disponibilidade em um mesmo ambiente de estudo, permitindo identificar a diversidade exposta na sociedade contemporânea brasileira, “tornando-se este o seu maior desafio e, ao mesmo tempo, o seu grande diferencial como processo formativo na diversidade” (CUNHA, 2016, p. 9).

A dança, cuja matriz educacional se fundamenta sobre a tradição da co(rpo)presença¹, estaria disponível e aberta para admitir a suposta ‘invasão’ das metodologias de ensino a distância e dos corpos comunicativos e ubíquos a ‘macular’ o território dos processos de ensino-aprendizagem regidos, na contemporaneidade, pela (i)materialidade do virtual?

A educação de nível superior – especificamente a licenciatura em dança, responsável pela formação dos profissionais da educação em artes/dança – não se

¹ Com este neologismo, proposto pelos autores da presente investigação, entende-se a materialidade presencial dos professores em relação aos alunos/dançarinos – presentes no espaço-tempo da sala/estúdio de dança enquanto estes últimos aprendem as lições, gestos e movimentos dançantes.



encontraria em um impasse diante de tantas mudanças radicais na sociedade tecnológica do século XXI? Neste contexto, Santaella (2003), considera que já está se tornando lugar comum a afirmação de que as novas tecnologias da informação e da comunicação estão transformando não apenas as formas de entretenimento e lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: “trabalho [...] gerenciamento político, atividades militares, policiais, comunicação e **educação (aprendizagem à distância)** [grifo nosso]” (SANTAELLA, 2003, p. 209).

Neste artigo, refletimos sobre os (per) cursos da formação de professores e estudantes de artes/dança no Brasil, considerando o impacto da educação e dos processos renovados de ensino-aprendizagem em um contexto tecnológico.

Não se trata aqui, como afirma Menicacci (2009, p. 101), de “agitar as bandeiras em nome de uma religião do processo eletrônico/digital”, nem tampouco de dar respostas definitivas às discussões apaixonadas e polêmicas entre grupos favoráveis ou contrários ao uso das novas tecnologias de aprendizagem no campo do ensino das artes do corpo.

Acreditamos, entretanto, que os processos de organização dos currículos nas diferentes graduações em dança no Brasil, as metodologias a serem dispensadas para o acesso aos saberes inerentes ao exercício do magistério, além dos tempos e dos espaços alternativos da aprendizagem precisam ser discutidos e, talvez, revistos, frente à visível e limitada oferta numérica de graduações em dança no país.

Atualmente, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e segundo Wosniak (2017) e Silva (2016), existem apenas 42 cursos de graduação em dança: 16 instituições federais, 5 estaduais e 9 particulares oferecem 28 cursos de licenciatura e 14 de bacharelado, totalizando 42 cursos, cuja abordagem pedagógica predominante, nestas instituições de ensino superior, é centrada na modalidade co(rpo)presencial.



Nesta investigação, apresentamos uma proposta de educação tecnológica e híbrida na modalidade a distância e/ou semipresencial – imbuída de uma perspectiva inclusiva de sociedade, trazendo para a discussão os conceitos de educação por meio de uma comunicação ubíqua e colaborativa.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Adotamos uma metodologia de pesquisa pautada por uma meticulosa Revisão de Literatura Narrativa (RLN). A opção por este tipo de estratégia metodológica nos possibilita, como afirma Martins (2001), o acesso à produção de conhecimento de autores que já se debruçaram sobre o assunto e, assim, partimos em consulta a referenciais teóricos constantes em documentos legais, sites, livros, periódicos, artigos indexados e base de dados. A condensação de conhecimentos a partir de temas centrais à investigação permite localizar possíveis espaços de pesquisa ainda inexplorados. De acordo com a (RLN) não é necessária a utilização de critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura aqui recortada. Em nossa busca pelos trabalhos já desenvolvidos, estamos cientes de que não esgotamos as diversas fontes de informações, visto que não pretendemos utilizar estratégias de busca sofisticadas e/ou exaustivas.

Partimos das seguintes questões norteadoras: de que forma e com que meios uma educação tecnológica e híbrida poderia contribuir para a formação de artistas-docentes no âmbito das licenciaturas em dança no Brasil? Um possível proposta de educação a distância (EaD), que rompe o paradigma da aprendizagem e da prática da dança unicamente de forma co(rpo)presencial e artesanal já estaria sendo pesquisada no Brasil?

Na tentativa de refletir sobre estas questões, acessamos as bases de dados na Biblioteca SciELO – Scientific Electronic Library Online e sites de busca por elementos descritores como EaD; Ensino e Aprendizagem em Dança; Educação ubíqua; Ensino semi-presencial; Tecnologia e(m) educação; Formação do artista-docente. Por meio de



buscas avançadas realizadas em novembro e dezembro de 2018, utilizando-se os termos delimitadores de pesquisa, empreendemos quatro sessões de atividades de pesquisa, identificação, fichamento de estudos, discussões e reflexões analíticas.

Para este estudo, também utilizamos como referenciais balizadores do tema tecnologia e(m) educação os seguintes autores: Bates (2017), Grinspun (2007), Kenski (2012; 2013), Marques (2007) Peña, Alves e Peppe (2003), Santaella (2003; 2013), Mattar (2011; 2013; 2017), Morán (2015), Silva (2016) e Tardif (2014).

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL

A EaD no Brasil se fortalece ano após ano, como uma das principais contribuições dos avanços das tecnologias para a educação. Sendo assim, nas palavras de Mattar (2011, p. 3), trata-se de “uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente” e, por meio de um sistema de ensino colaborativo, fazem uso de diversas tecnologias de comunicação.

A EaD, em uma rápida visada sobre sua construção histórica, acentua o seu início a partir de um modelo de aprendizagem na/da era analógica, perpassando os folhetos de jornal na bancada dos correios, do rádio e da televisão. Tais formatos comunicacionais nos demonstram a nascente de um modelo que só seria regulamentado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Com o advento da internet alteram-se, definitivamente, os paradigmas e os conceitos na/da educação, o que deflagrou a sistematização e a difusão do processo de ensino-aprendizagem mediado à distância. A EaD surge, inicialmente, com um discurso alinhado à ampliação do acesso à escola, a fim de superar uma lacuna no processo educacional inclusivo, sendo vista por inúmeras instituições também como uma possibilidade econômica e viável de ensino. Não obstante, estaria o pensamento



conceitual da modalidade de EaD em dança gravitando em uma perspectiva de substituição gradual do ensino co(rpo)presencial?

Menicacci (2009), menciona que os receios e temores da derrocada de um meio de comunicação ou ferramenta de expressão, em vias do surgimento de novos mecanismos, é infundada. Nas palavras do autor:

não falamos menos e não nos comunicamos menos depois da invenção da escrita, mas esta permitiu diversificar a conservação, a divulgação, etc. A fotografia não substituiu a pintura, mas permitiu que os pintores não fossem os únicos produtores de imagens. O cinema não substituiu o teatro e acabou tornando-se uma arte específica. O desenvolvimento da telefonia não desencadeou uma diminuição dos contatos pessoais/visuais e uma recessão dos transportes. Ao contrário, o desenvolvimento da telefonia,[...], e recentemente, da telefonia móvel, é contemporâneo de uma grande democratização dos transportes. Na verdade, não nos confrontamos com a ameaça do desaparecimento de um meio de comunicação e de criação, mas com o aumento de universos de escolha. **Os sistemas não se substituem, mas se tornam mais complexos e se diversificam ao nos oferecer acesso a novos planos de existência** [grifo nosso]. (MENICACCI, 2009, p. 102).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, o modelo de ensino à distância desponta como um aumento de universos de escolha, representado pelo decreto de N° 9.057/17 que a regula atualmente. Consta neste mesmo documento apontamentos nos quais se sugere uma flexibilização para a criação de polos de apoio, o credenciamento de instituições e cursos, além do incentivo à tecnologia, favorecendo, assim, o seu amadurecimento como modalidade educativa. Ao se incluir neste contexto o termo semipresencial, nas palavras de Morán (2015), há uma separação do que acontece à distância e o que acontece no sistema presencial ou semipresencial. É importante salientar que, em alguns documentos brasileiros oficiais, como a Portaria do MEC nº 4.059/2004 em seu artigo 1º, podemos encontrar o termo semipresencial significando as atividades didáticas ou “unidades de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).



De acordo com o artigo 1º da Lei 4.059/2004: “§2º – Poderão ser ofertadas as disciplinas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.” Em outras palavras, a oferta das disciplinas e cursos pode ser exequível de forma parcial ou integral, mas desde que não ultrapasse as porcentagens mencionadas.

Uma solicitação que se faz neste processo é que as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial deverão ser realizadas presencialmente, tendo o auxílio de tutores treinados nestes encontros. Nesse sentido, Machado (2018) conclui que o sistema de ensino semipresencial é considerado uma derivação da EaD, “mesclando tempos presenciais e tempos à distância. Não há nos dispositivos legais um padrão definido para a separação desses tempos, deixando assim a livre interpretação” (MACHADO, 2018, p. 46).

Mattar (2017), em seu texto **Metodologias Ativas: para educação presencial, Blended e a distância**, menciona a designação atual desse ensino semipresencial e mediado por tecnologias híbridas e misturadas como ‘Ensino Híbrido’. As fronteiras dos mecanismos de ensino e aprendizagem e(m) seus instrumentos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas são borradas neste sistema.

O Ensino Híbrido coloca em primeiro lugar o(a) estudante como o centro do processo pedagógico, tal como postulam Tardif (2014) e Marques (2007), como protagonista de suas escolhas, adquirindo maior autonomia em sua aprendizagem, cabendo ao professor/tutor o papel de problematizar, incentivar, mediar as melhores escolhas para os discentes em seus textos e contextos.

Na atualidade, portanto, urge repensar os modelos pedagógicos para o ensino da dança nos cursos superiores, propondo ou intensificando ações de mediação tecnológica, como apontam Kenski (2012) e Fava (2016), para o ensino formal. Nesse sentido, trabalhar os conteúdos pedagógicos em plataformas online e estar simbioticamente ocupando espaços de forma ubíqua poderia ser uma justificativa para a implantação da EaD de forma semipresencial nos cursos de graduação em dança, sobretudo nas licenciaturas voltadas para a formação de profissionais da educação em



artes/dança. Trata-se da modalidade *blended*/híbrida, como mencionamos anteriormente, não descartando nenhuma possibilidade de aprendizagem, estendendo o espaço físico da sala de aula para espaços alternativos mediados pela tela do computador.

Para Morán (2015):

O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (MORÁN, 2015, p. 16).

Entretanto, para dar conta das novas práticas de ensino-aprendizagem em educação online, utilizando-se de plataformas da web, redes sociais e dispositivos móveis, Mattar (2013) admite que seriam necessárias novas estratégias pedagógicas que levem em conta a interação e a comunicação ubíqua em ambientes digitais/virtuais. Os cursos de licenciatura em dança no Brasil estariam atentos e abertos aos desafios que despontam no panorama atual? Poderiam os espaços físicos da sala de aula e do estúdio de dança no/do ensino superior tornarem-se um espaço estendido complementar?

A partir da observação da Lei 13.278/2016 que alterou o art. 26 da LDBEN: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”, constituindo-se assim, componente curricular obrigatório da Educação Básica, iniciamos este tópico de reflexão com uma pergunta provocativa e inquietante: o número de instituições de ensino superior em Dança no Brasil é suficiente e forma profissionais da educação/professores capacitados, em uma média adequada, anualmente, para abarcar a realidade numérica e a demanda profissional, no ensino formal da rede municipal, estadual e privada?



Como destaca Wosniak (2017), embora a implantação de graduações em Dança no Brasil se encontre em regime de expansão nos últimos dez anos e a opção pelas Licenciaturas em Dança seja a tônica predominante, o número de instituições públicas ou privadas, que ofertam seus cursos de forma estritamente presencial, ainda é inexpressivo e dificilmente poderá dar conta da demanda necessária ao preenchimento de vagas para a atuação como professor de artes/dança no ensino formal em território nacional.

Neste momento de nossa reflexão, não podemos deixar de mencionar a atual implantação da reforma no ensino no Brasil e o impacto sobre a atuação dos profissionais da educação em artes/dança neste contexto, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos e as habilidades essenciais e que fazem parte dos currículos de todas as escolas, públicas e privadas, de Ensino Médio no Brasil já foi homologada.

Sublinhamos que a história dos cursos superiores em Dança no país tem início somente em 1956 e, segundo Silva (2016), a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia foi, durante vinte e nove anos, a única possibilidade de formação em dança no nível superior. Wosniak (2017), acentua que foi somente na década de 1980 que outros três cursos superiores de dança foram implantados no país. Em Curitiba, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em convênio com a Fundação Teatro Guaíra (1984), criava o segundo curso no Brasil – o Bacharelado e Licenciatura em Dança, que desde 2011 encontra-se vinculado à Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná – com dupla habilitação. No Rio de Janeiro, no mesmo ano, um pouco mais tarde, a UniverCidade (1984) criava a Licenciatura em Dança, e, em Campinas, na Unicamp (1986) a dupla habilitação também era a opção da graduação. Devemos destacar esta dupla habilitação simultânea, ainda em voga em algumas instituições de ensino superior no país – artista e docente – ou mais precisamente, bacharelado e licenciatura, atuando



concomitantemente na formação do que se entende, na contemporaneidade, por artista-docente².

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Dança do CNE, aprovadas em março de 2004, compreendem toda a organização do projeto pedagógico, o perfil do egresso, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a confecção do trabalho de conclusão de curso, o projeto de iniciação científica, o programa de iniciação à docência, quando houver, e outros aspectos relevantes do projeto pedagógico total, conforme as linhas e vocações contextuais específicas de cada curso em cada região brasileira.

As DCNs, aprovadas em 2004, indicam as habilidades a serem desenvolvidas nos profissionais egressos dos cursos de graduação em dança no Brasil. Destacamos as seguintes: a) o domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; b) o domínio da linguagem corporal quanto à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; c) os desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; d) o reconhecimento e a análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos acerca do ensino da dança; e) o domínio de habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício dessa forma de arte como expressão de vida.

Segundo Motta (2018) e Silva (2016), a organização curricular desses cursos deve oferecer conteúdos básicos interligados a estudos relacionados com as artes cênicas, a música, a filosofia, as ciências da saúde, as ciências humanas, sociais e a psicologia; conteúdos específicos relacionados com a estética, a história das artes e da dança, as técnicas de criação artística e de expressão corporal, coreografia e

² O termo 'artista-docente' foi cunhado por Isabel Marques em sua pesquisa/tese de doutorado defendida em 1996, na Faculdade de Educação da USP e intitulada **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**.



cinesiologia; conteúdos teórico-práticos, em estudos de domínio de técnicas e princípios informadores da expressão corporal e musical, espaços cênicos, artes plásticas e demais aspectos da produção em dança. Além disso, estão listados os componentes específicos para a licenciatura, tais como os conteúdos didáticos, metodológicos e de estágio supervisionado. Entre os eixos disciplinares teóricos, práticos, criativos e didáticos, os alunos e alunas devem perfazer um mínimo de 2.400 horas para o bacharelado e 2.800 horas para a licenciatura, sendo os limites mínimos para integralização três anos e meio ou quatro anos.

Com o objetivo de citar um modelo possível de pensamento educacional artístico para um currículo em curso de graduação, apresentamos o Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná, que, atento às novas demandas da sociedade, implantou, em 2017, sua proposta de alteração curricular. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2017), elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) está fundamentado na concepção de formação do artista-docente como um cidadão comprometido com possibilidades de atuação multidirecional, capaz de ampliar a inclusão social e o desenvolvimento humano. O referido PPC foi aprovado em dezembro de 2017 e implantado em 2018.

Tal reformulação curricular, perpassa o contexto de inserção do curso em uma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita, cuja política de responsabilidade social se caracteriza pelo compromisso com valores como democracia, liberdade, justiça social, cidadania, educação, identidade, pluralidade e ética.

O curso evidencia, em sua concepção (PPC, 2017), a relevância social do estabelecimento de relações com uma **realidade em movimento** [grifo nosso], entendida como atividade humana que exige organicidade entre pensamento e ação, teoria e prática, profundamente imbricada na perspectiva emancipatória de educação. No campo pedagógico, o curso pretende assumir a abordagem de práxis educativa transformadora, com o objetivo de garantir a interdependência existente entre os processos de investigação, criação, ensino e aprendizagem para a construção do



conhecimento. O documento ainda prevê, em sua redação, a perspectiva de criação e ensino da dança, a noção de validação da diferença dos corpos e danças, expandindo a ideia de formação 'para' múltiplas danças e corpos, como um saber constituído a priori, para adotar a concepção de formação 'com' múltiplos corpos e danças. Este entendimento de educação com/na diferença extrapola abordagens disciplinares de aprendizagem inclusiva e multicultural e implica na validação política de todos os corpos e suas danças, tanto nos procedimentos de ingresso no curso, como no desenvolvimento da matriz curricular que constitui, em sua abordagem metodológica investigativa, a base filosófica de uma concepção de formação artístico-pedagógica diversa e inclusiva.

A articulação artístico-pedagógica, assumida na concepção da estrutura curricular, evidencia as especificidades e complementariedades da Licenciatura e do Bacharelado em Dança apoiadas na noção sistêmica de complexidade de produção de conhecimento, implícita no abandono do entendimento cartesiano de linearidade de junção das partes com finalidade de conhecimento do todo, problematizando o binômio Arte-Educação. Tal organização curricular é reconhecida atualmente em nível nacional e internacional como a identidade do curso e tem colaborado para a transformação paradigmática de entendimentos sócio-políticos e culturais vinculados à separação entre o fazer-pensar, criar-ensinar, historicamente enraizados e ainda predominantes em alguns dos campos de atuação da dança.

Em relação aos demais modelos de graduação em dança existentes no país, Silva (2016), assume que os cursos de bacharelado enfatizam o desempenho prático e assim oferecem maior carga horária em disciplinas para desenvolver as habilidades técnicas e o desempenho interpretativo dos alunos. Essas habilidades, de acordo com os princípios de cada técnica, estão intrinsecamente ligadas a saberes específicos das dimensões e a sistemas organizacionais do corpo humano, ou seja, o sistema esquelético, o muscular, o proprioceptivo e, sobretudo, o cinesiológico. Por outro lado, o profissional que opta pela licenciatura, segundo a autora, "necessita ainda de mais



conhecimento, uma vez que será responsável pela transmissão de habilidades técnicas e expressivas ao seu aluno.” (SILVA, 2016, p. 33).

Depreende-se, do exposto, que o professor do/no curso superior não mais possui o papel de detentor absoluto dos saberes, mas está assumindo gradativamente o seu papel de orientador, tutor e/ou estimulador das qualidades singulares de cada discente.

Salienta Silva (2016, p. 34) que, nesta perspectiva, “cada aluno trará no seu corpo, no seu movimento e no seu repertório de informações os rastros da sua trajetória de vida, tornando-se o principal protagonista no binômio ensino-aprendizagem.”

[...] nas novas abordagens pedagógicas para o ensino da dança, não é mais possível manter o modelo ultrapassado do espelhamento e da tentativa de cópia do professor pelo aluno, pois não se pode mais pensar o corpo do dançarino como mero instrumento para a dança. Deve-se pensar o corpo como motor fundamental da construção do pensamento em dança, o que poderá posteriormente ser expresso pelo movimento e pela criação artística. Nesse processo, na formação do aluno são plenamente respeitadas a sua formação, informação e história de vida [...] Dessa forma, o professor pode ensinar ao aluno não apenas um repertório de movimentos ou como funciona seu corpo, fatos históricos ou certa maneira de pensar a arte, mas principalmente ensiná-lo a acreditar na sua individualidade, a encontrar o caminho da sua potência criativa, que é possível inventar seus próprios passos na dança e na vida de artista, com base na sua identidade corporal e cultural. Esse caminho é então construído no espaço entre o aluno e o professor, tocado inicialmente a quatro mãos e, mais adiante, a muitas mãos e tantos corpos quantos forem aqueles dos trabalhos em grupo. Isso só é possível mediante a aplicação dos conteúdos relacionados do curso, entre as disciplinas práticas, teóricas e criativas, pois atualmente se busca uma interseção de todos esses saberes, que não mais são lecionados de forma estanque, como no modelo ultrapassado dos currículos antigos (SILVA, 2016, p. 34).

A partir do raciocínio aqui exposto, percebemos que os cursos de graduação/licenciatura em dança parecem estar atentos às profundas transformações sociais, históricas, políticas e culturais do(no) país. Todavia, observamos que as reformulações curriculares destacadas no panorama nacional ainda estão restritas às mudanças de



conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, enfatizando o protagonismo discente co(rpo)presencialmente no espaço físico da sala de aula institucional.

No próximo tópico, apontaremos algumas considerações sobre as possibilidades de extravasamento de fronteiras entre o espaço físico da sala de aula ou estúdio de dança em prol de um possível espaço comunicativo e ubíquo, mediado pelas tecnologias educacionais e descentralizadas pela modalidade de EaD.

4 EaD EM DANÇA: APRENDER A DANÇAR AQUI, ALI E EM TODO O LUGAR

A partir de Motta (2018), concebemos que o conceito de dança e o de corpo se modificaram ao longo da história das artes do corpo. Mais do que preceituar um ponto de vista teórico sobre uma prática, no caso a dança, isso evidencia que as pesquisas recentes estão atentas às demandas tecnológicas em suas potencialidades de ensino e aprendizagem dos fenômenos e conteúdos culturais e artísticos (des)contínuos. Conforme explica Kenski em **O Novo Ritmo da Informação** (2012), a tecnologia digital transformou o modo de pensar e apreender os fenômenos do mundo:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes (KENSKI, 2012, p. 32).

Com a mediação das tecnologias digitais, as pessoas estão se relacionando cada vez mais rápido e se comunicando mais frequentemente. Com as novas conexões cibernéticas, ocorre uma acentuada interação entre distintas pessoas em diversas organizações e/ou redes sociais, de acordo com Santaella (2013). Toda essa conectividade tem provocado mudanças substanciais na forma de ensinar e de aprender e, neste sentido, segundo Coll e Monereo (2010, p. 39), “as paredes dos



estabelecimentos escolares [admitimos aqui as universidades também] tendem a tornar-se difusas”.

Em **Comunicação Ubíqua: representações na cultura e na educação** (2013), Santaella afirma que os modos alternativos de relacionamento professor-interagente/ aluno, estão cada vez mais ubíquos e digitalizados. Werthein e Cunha (2000), por sua vez, argumentam que é fundamental o uso das tecnologias digitais no ambiente educativo. Logo, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem, na atualidade, já ocorre também em espaços e tempos fora da sala de aula e, para tanto, as ferramentas didáticas precisam se apoiar em atividades cada vez mais dinâmicas, adaptativas e flexíveis, possibilidades estas que o universo digital amplia exponencialmente.

É neste contexto que a proposta de EaD em dança se configura como uma possibilidade ancorada em perspectivas e expectativas evidenciadas há algum tempo no universo da educação tecnológica ampliada.

Machado (2018) defende que, para um processo efetivo de ensino-aprendizagem, não necessariamente docentes e discentes devam estar conectados presencialmente de forma física e síncrona, mas afirma também que há a necessidade da preparação prévia de uma equipe envolvida no desenvolvimento de possibilidades adequadas ao ensino semipresencial, a execução e a mediação de todas as etapas do processo.

Como explica Tardif (2014), diante da pedagogia e do ponto de vista do trabalho docente, a tecnologia constitui e faz parte da atividade dos professores. Em outras palavras, a tecnologia é atuante e ativa no próprio trabalho docente e, como o professor é o ator de sua pedagogia, a qual dá corpo e sentido à troca de conhecimentos com o aluno a partir do saber do seu próprio trabalho, o aluno responde e atua com essa tecnologia de forma integrada e inclusiva.

A recomendação de modalidades de EaD que propomos para os cursos de licenciatura em dança traz em seu âmago a possibilidade de construir pontes entre o



ensino co(rpo)presencial e o ensino virtual. Nesta última possibilidade, entrariam em destaque, sobretudo, as disciplinas ditas reflexivas das grades curriculares das graduações. O apoio que as metodologias (inter)ativas poderiam trazer para essas aulas teóricas seria essencial na (re)formulação de aprendizagem com a utilização de mediação tecnológica digital à distância (MATTAR, 2017). O modelo de sala de aula invertida, por exemplo, no qual o aluno/sujeito autônomo da aprendizagem traz o conteúdo já estudado para se discutir, analisar e experimentar nas aulas, pode ser utilizado neste sistema, e o professor/tutor pode ter acesso e mediar o uso de vídeos gravados, teleconferências e realidade virtual (avatares) para dispor o conteúdo em um formato digital (MOTTA, 2018), complementando [e não substituindo], a modalidade co(rpo)presencial das atividades de criação e prática dançante.

Já os conteúdos de abordagens e lógicas de dança deverão ser explorados de forma imersiva, alternando momentos de vivência mais prolongados, concentrados e plurais, experiência, com trocas singulares do entendimento do corpo para determinadas propostas e a aplicabilidade do conteúdo que emerge da necessidade da junção de teoria e prática em seu formato que aqui denominamos co(rpo)presencial complementado pela experiência à distância.

Para que esse percurso de educação híbrida venha a se desenvolver de modo concreto, Fava (2016) salienta que não basta apenas modernizar a instituição/curso e dar-lhe condições tecnológicas, como, por exemplo, computadores e *tablets* da última geração. É imprescindível proporcionar a todos os saberes necessários e o letramento nessas ferramentas tecnológicas e suas lógicas, as quais, como ressalta Santaella (2013), são diferentes das praticadas no universo analógico. No contexto social da era digital, Santaella (2013) destaca que o dom da ubiquidade – o poder estar em todos os lugares diferentes ao mesmo tempo – é compartilhado a partir das potencialidades da internet, que permite, por exemplo, ao mesmo indivíduo ouvir o professor em uma sala de aula física e postar conteúdos relacionados nas redes sociais digitais ao mesmo tempo. Isso torna complexas as relações de ensino e aprendizagem, bem como amplia as condições de produção, circulação e recepção de conteúdos.



Mattar (2017), sugere que o ensino baseado em problemas (PBL) pode gerar a apropriação de um determinado caso (entendemos aqui como uma tarefa de pesquisa, criação de movimentos, sequências motoras, investigação a partir de uma proposição temática) que pode ser exposto aos alunos conectados online e esses, por meio das respostas motoras de seus corpos tentam resolver o problema gerado ou apresentado, estando a praticar estes movimentos em ambientes diferentes daquele onde se insere o professor/tutor/mediador da proposição ou tarefa/problema. Esse problema pode ser verbal, corporal e/ou sinestésico e poderá vir a gerar oportunidades inusitadas de aprendizagem.

Em **Tecnologias do tempo presente** (2013), Kenski apropria-se de um otimismo no que diz respeito às incursões tecnológicas no campo da Educação. Para essa autora, as tecnologias devem ser compreendidas como geradoras de oportunidades de aprendizagem, quando docentes/tutores passam a utilizar aparatos tecnológicos e metodologias, como a EaD, no intuito de expandir as capacidades sensoriais, cognitivas e motoras do ser humano/sujeito da aprendizagem. Ressaltamos que esta modalidade pode propiciar uma ampla e eficaz comunicação entre professor/tutor e aluno/sujeito da aprendizagem, uma vez que ela se torna mais colaborativa e menos centralizada na figura tradicionalista do docente. Além destas prerrogativas, mencionamos as oportunidades reais de ampliação do acesso ao conhecimento diante da extensão territorial no Brasil e do pouco número de instituições universitárias capacitadas a formar os profissionais da educação em artes/dança pelo sistema unicamente presencial.

Não estamos asseverando que as tecnologias de aprendizagem e as modalidades de EaD tornar-se-ão substitutas da docência co(rpo)presencial. Ao contrário, manifestamos nosso posicionamento reflexivo de acordo com a problematização encontrada em Fava (2016, p. 288):

[...] à medida que os computadores se transfigurarem em máquinas 'inteligentes' cada vez mais potentes, não serão substitutos dos seres humanos, e sim complementos. Isso significa que as escolas mais

valiosas, influentes, benéficas das próximas décadas serão as que fortalecerem seus educadores, não as que tentarem torná-los obsoletos.

Desse modo, atestamos que o corpo docente pertencente às instituições de ensino superior e responsável pela formação de artistas-docentes na/da dança, necessita estar preparado para lidar com as ferramentas tecnológicas atuais, porque, como se vê, elas colaboram na efetivação de determinados resultados, muitas vezes mais rápidos e eficientes do que o esperado. Neste processo ou proposição metodológica, o docente não está desacompanhado; os próprios alunos estão imersos e vivenciam, o tempo todo, essa 'era digital ubíqua', conforme expõe Santaella (2013):

Para isso, antes de tudo, é preciso viver as tecnologias. Se vamos falar de tecnologias, temos que estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório. Temos que nos inteirar não apenas dos traços mais evidentes que gritam na ponta do *iceberg*, mas constantemente medir a sua temperatura submersa. Esta pode estar gestando transformações que ainda não aparecem na superfície (SANTAELLA, 2013, p. 21).

Se na educação contemporânea, como afirma Santaella (2013, p. 322), “as mídias são o tema e o objeto da educação”, Mattar (2013) complementa que, além das mídias, os alunos necessitam, logo, do trabalho ou ensino bilateral que envolve o duplo engajamento tecnológico: professor e aluno. Reiteramos que os docentes não podem se afastar das tecnologias (inter)ativas, porque os jovens universitários estão cada vez mais próximos delas, assumindo-as como uma segunda linguagem comunicacional.

Os estudos e as pesquisas de Prenski (2001) e Mattar (2013) em muito embasam nossas reflexões sobre este tópico, visto que ambos explicam que existem diversos estilos de aprendizagem nas novas gerações, principalmente aquelas nascidas em meio aos computadores, às potencialidades da internet, à popularização dos *smartphones* e a tantos outros recursos digitais. Afirmam os autores, que os nativos digitais são jovens que já nasceram imersos na cibercultura e, por isso, veem as mídias digitais e seus recursos com naturalidade, diferentemente de seus professores que, como imigrantes digitais (nascidos antes da expansão da internet e de



seus aparatos em rede), percebem muitas vezes as tecnologias, especialmente as digitais, como ameaçadoras de um pensar-fazer artesanal/analógico.

Kenski (2012), ao citar a história e os avanços tecnológicos que o professor utiliza para construir e mediar seu fazer dentro da sala de aula, demonstra que esta 'ameaça', na verdade, é infundada visto que os equipamentos técnicos sempre foram auxiliares das práticas pedagógicas. Motta (2018) ao fazer referência a Kenski (2012; 2013), relembra que o *PowerPoint*, hoje substituído pelo software *Prezi*, é um dos recursos que mais auxiliam a sequência didática das aulas, tanto como material de apoio para a exposição oral do professor quanto como material de consulta para o aluno. Como notamos, o uso de recursos digitais em sala de aula, não está fora da atuação do professor, nem como substituto dele, mas mais como uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem.

De acordo com Bates, em sua obra **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem** (2017):

não devemos apenas olhar para as características técnicas de uma tecnologia, nem o sistema mais amplo de tecnologias em que ela está localizada, nem mesmo as crenças educacionais que trazemos como professores de sala de aula. Precisamos também examinar as características específicas das diferentes mídias em relação a seus formatos, sistemas de símbolos e valores culturais. Essas características específicas são, cada vez mais, denominadas potencialidades (*affordances*) das mídias ou tecnologias (BATES, 2017, p. 267).

A partir de Bates (2017), apreendemos que uma das principais potencialidades de uma modalidade educacional como a EaD é a compreensão das características específicas que essa metodologia (inter)ativa traz, agregando, facilitando ou até modificando o *modus operandi* de uma prática educativa forjada na co(rpo)presencialidade. Assimilamos, assim, a conveniência e a relevância do provimento imediato de oportunidades de aprendizagem amplas e alternativas aos universitários, principalmente os ingressantes nos cursos de licenciatura em dança,



uma vez que os grupos sociais que ingressam no ensino superior, principalmente no contexto brasileiro, possuem diversas e distintas habilidades e competências digitais. Bates afirma que:

talvez ainda mais importante seja a ideia de que muitas mídias são melhores do que uma. Isso permite que os alunos com diferentes preferências de aprendizagem sejam contemplados e permite que o assunto seja ensinado de formas diferentes por diferentes meios, levando assim a uma compreensão mais profunda ou a uma ampla gama de habilidades no uso do conteúdo (BATES, 2017, p. 267).

Obviamente, não estamos apartados das considerações que envolvem, por parte das instituições de ensino superior, considerável aumento de custos derivados do investimento em tecnologias digitais para suprir as demandas da EaD e demais aplicativos e softwares. Todavia, existem alternativas gratuitas e que possuem funcionalidades semelhantes, porém específicas para determinados trabalhos e/ou produtos. Um fator importante para corroborar nossa proposição argumentativa de que é preciso ampliar a oferta de diferentes mídias e recursos tecnológicos para os alunos dos cursos de licenciatura em dança no país é que, ao se efetivar estas possíveis ações – descentralização, transformação e inclusão – da EaD, esse processo desencadeará uma maior individualização e personalização da aprendizagem.

Como sustentam Mattar (2017) e Bates (2017), isso favorece a organização do ensino, porque, com as novas mídias e seus recursos, o professor consegue atender melhor os alunos com estilos e necessidades especiais e/ou diferentes tipos de aprendizagem. Em outras palavras, a ação tecnológica da EaD acaba por gerar uma educação transformadora e inclusiva, cujas motivações gravitam em torno da cultura digital, porque nesta modalidade usufrui-se das tecnologias digitais e móveis como uma extensão da aprendizagem, inclusive na construção do saber pedagógico entre professor, objeto de saber e aluno.

Adotamos como conceito de cultura digital o que estabelece Santaella (2013, p. 234), ou seja: “uma cultura descentralizada, reticulada, baseada em módulos autônomos. Materializa-se em estruturas de informação que veiculam signos



evanescentes, voláteis, líquidos, mas recuperáveis a qualquer instante”. Em contextos de cultura descentralizada, a aprendizagem por meio da tecnologia digital e móvel possibilita, em diversos casos, estudar e assimilar os conteúdos até quando se está percorrendo longos caminhos – em ônibus, trens, carros – como passageiros e com maior facilidade, diferenciando-se dos estudos efetuados unicamente com livros e cadernos físicos. A aprendizagem pode ser híbrida/*blended* e ampliar a sua eficácia e abrangência.

Argumentos postulados por Horn, Staker, Christensen (2015) e Mattar (2017), atestam que a aprendizagem híbrida, na qual interagem diferentes e diversos recursos tecnológicos e midiáticos, tanto na modalidade de EaD quanto na presencial, deve ser estimulada na educação contemporânea ubíqua. Observamos que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) recomenda a construção, em larga escala, de comunidades (ou ilhas) de aprendizagem nas quais os alunos se inter-relacionam, ao mesmo tempo em que se pretende dar um suporte *in loco* para a referida aprendizagem. Com isso, o acesso não seria mais o principal desafio, pois, quando se sofisticam os recursos pedagógicos a partir dos recursos tecnológicos, os espaços se encurtam e o processo de ensino e aprendizagem é dinamizado. Com isso, fundamenta-se, no que se refere ao uso das mídias e das tecnologias, que as novas mídias não substituem ou excluem as anteriores, como Bates (2017) discute:

enquanto novas tecnologias são desenvolvidas e incorporadas aos sistemas de mídia, velhos formatos e abordagens são trazidos das velhas para as novas mídias. A educação não é exceção. A nova tecnologia é “acomodada” a velhos formatos, como *clickers* e captura de aulas, ou tentamos criar a sala de aula no espaço virtual, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, novos formatos, sistemas simbólicos e estruturas organizacionais que explorem as características específicas da internet como uma mídia estão sendo descobertos gradualmente (BATES, 2017, p. 268).

No contexto da educação global, a UNESCO também recomenda a implementação de políticas públicas que possam instituir o aprendizado móvel, criando, assim, uma importância e uma conscientização sobre a validade dessa proposta. Um



exemplo disso seria a expansão de banda larga para todos e a valorização da formação de professores/tutores de forma continuada. Essa proposta, a médio e a longo prazos, promoveria uma maior troca de informações entre os usuários, incutindo e fomentando de forma mais sustentável as práticas e os usos dos recursos digitais no dia a dia dos cidadãos. Sobre o uso e o acesso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e da internet em variados ambientes de aprendizagem, Coll e Monereo (2010) justificam também que:

as TIC em geral, e a internet em particular, proporcionam uma excelente oportunidade para se saltar em direção a uma educação de mais qualidade, baseada em princípios de **solidariedade e igualdade** [grifo nosso]. Contudo, se esse salto não for bem dimensionado, se não partimos das diferentes realidades sociais e educacionais, com suas conquistas e suas carências, podemos acabar dando um salto no vazio e o avanço educacional esperado pode acabar não passando de mais uma operação econômica e comercial (COLL; MONEREO, 2010, p. 43).

Neste contexto, o professor/tutor, como um ser intermediador, motivador e curador do saber, também encontra dificuldades em manipular, gerir e conduzir seu ensino e aprendizagem referente à utilização da tecnologia, desde um simples comando no computador e/ou até mesmo o entendimento e a apropriação de alguns recursos que estão ocultos em seus *softwares*, ou por eles desconhecidos. Esse profissional pode se sentir perdido e até confuso diante das diversas possibilidades que as tecnologias proporcionam. Como se pode apreender, o papel do professor mudou.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, refletimos sobre a possibilidade de uma educação tecnológica e híbrida/*blended* como contributo para a formação de artistas-docentes no âmbito das licenciaturas em dança no Brasil. O foco de nossa investigação recaiu sobre a proposta de Ensino a Distância como uma estratégia metodológica que rompe o espaço físico da sala da aula e o estende por espaços ampliados de ensino-aprendizagem mediado, o que acaba por romper o paradigma da aprendizagem e da prática da dança unicamente de forma co(rpo)presencial e artesanal.



A partir de uma ampla discussão sobre a possibilidade desafiadora da EaD, com seus meios/instrumentos comunicacionais ubíquos na relativização de espaços geográficos, na convocação de ações tecnológicas transformadoras e inclusivas, destacamos esta metodologia de ensino-aprendizagem como uma prática pedagógica colaborativa urgente e necessária em meio a um contexto tecnológico.

Compreendendo esse contexto, o desafio da educação brasileira no âmbito do ensino universitário e, particularmente nas licenciaturas em dança, objeto de nossa investigação, é articular mudanças sociais e políticas às transformações tecnológicas. A formação e a atualização/instrumentalização dos docentes quanto aos requisitos da educação mediada por tecnologias, neste contexto, deve ser constante. Para tal intento, torna-se necessário atualizar e disponibilizar novas estruturas para o processo interativo de ensino-aprendizagem, que hoje caminha para um outro patamar educacional mais digital, híbrido/*blended* e ubíquo, conforme apontam os estudos de Mattar (2017), Bates (2017) e Santaella (2013), trazidos ao presente trabalho, entre outros autores, como ancoragem teórica principal.

Aos docentes, cabe a atualização constante quanto ao uso de ferramentas tecnológicas e de práticas de modalidades de ensino bilateral, híbrido e mediado por computadores.

Finalmente, este estudo de caráter reflexivo e de ampla revisão bibliográfica narrativa, além da análise de documentos legais de educação, possibilitou que compreendêssemos que a proposição da modalidade pedagógica da EaD na formação dos profissionais da educação em Artes/Dança configura-se como um instrumento estratégico afinado aos pressupostos de um contexto tecnológico e digital contemporâneo.

Frente aos desafios de uma possível Educação a Distância, seguimos ancorados no otimismo de que se efetivem, de fato, as oportunidades cada vez mais transformadoras e inclusivas na implantação de um processo que provoque e amplie as relações do ensino-aprendizagem da dança aqui, ali e em todo o lugar.



REFERÊNCIAS

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em dança**. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CUNHA, M. H. **Aprendizagem colaborativa: a educação à distância como ferramenta de difusão de conhecimento**, 2016. Disponível em: <http://inspirebr.com.br/uploads/midioteca/63aff6bf732aca1c6c8c22a44314e685.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.
GRINSPUN, M. P. S. Z. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179-80-81, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1155/1129>. Acesso em: 21 dez. 2018.

HORN, M.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 set. 2018.

KENSKI, V. M. **O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACHADO, N. S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, 2018.

MARQUES, I. **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 150 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: 2007.

MARTINS, G.A.; PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.



MATTAR, J. **Guia de educação à distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal da Educação, 2011.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para educação presencial, Blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Revista Teccogs**, n. 7, 2013, p. 20 - 40. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/edicao_completa/teccogs_cognicao_informacao-edicao_7-2013-completa.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

MENICACCI, A. O ensino da dança frente às tecnologias: algumas reflexões. In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (orgs.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode [ser]a técnica? Joinville: Letrad'água, 2009, p. 99-106.

MOTTA, E. L. O. **Dança e tecnologia**: entre ensino e prática docente. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, 2018.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II, PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

PEÑA, M. I. D.; ALVES, M. R.; PEPPE, M. A. Educação, tecnologia e humanização. **Cad. de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-19, 2003. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume3/Educacao_tecnologia_e_humanizacao.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

PPC - Projeto Político Pedagógico de Curso: Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança - Universidade Estadual do Paraná - campus de Curitiba II (FAP), 2017.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001, p. 1-6.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: representações na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, E. R. Graduação em Dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: ROCHA, Thereza (org.). **Graduações em dança no Brasil**: o que será que será? Joinville: Nova Letra, 2016, p. 29-36. Disponível em: http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-Graduacoes-em-Danca-no-Brasil_Varios-Autores.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.



UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

WERTHEIN, J; DA CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000.

WOSNIAK, C. A universidade e a formação do artista docente da(na) dança. **O Teatro Transcende**. CCEAL /FURB. Blumenau, V. 22, N. 1-2, 2017, p. 1-16. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/6951/3712>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Recebido em 19 de fevereiro de 2019

Aprovado em 27 de março de 2020



O CONTEXTO INCLUSIVO NA ESCOLA: REPRESENTAÇÃO E ESTIGMA NA PERSPECTIVA DE DUAS PROFESSORAS

THE CONTEXT OF SCHOOL INCLUSION: SOCIAL REPRESENTATION AND STIGMA VIEWED FROM THE PERSPECTIVE OF TWO TEACHERS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019168>

Regina Finck Schambeck

Universidade do Estado de Santa Catarina
regina.finck@udesc.br

RESUMO:

Este artigo está relacionado à representação sobre o contexto inclusivo na escola sob a perspectiva de duas professoras que atuam no ensino fundamental. Traz reflexões sobre o contexto inclusivo e a inserção de alunos com deficiência, a partir de questionários abertos aplicados para as professoras, que contemplou categorias, a saber: o perfil das profissionais, práticas pedagógicas, experiências profissionais com inclusão e preconceito, estigma e representação na escola. Também fizeram parte do roteiro questões sobre as relações da criança com deficiência com os seus colegas, com as professoras, com a escola e com os pais. A partir da contextualização das práticas dessas professoras, foi realizada uma aproximação das suas falas, analisando-as e relacionando-as com as discussões teóricas sobre representação social e estigma. Foi possível identificar que, nos contextos investigados, ficou evidenciado que as práticas de sala de aula dessas professoras buscavam incluir os alunos, mas, ainda, apesar dos esforços empreendidos, persistiu nas unidades escolares uma cultura na qual não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções presentes na sociedade, inclusive aqueles que pressupõem que alunos com deficiência intelectual pouco poderão aprender no espaço educativo.

Palavras-chave: Contexto inclusivo. Educação especial. Representação Social. Estigma.

ABSTRACT: This article examines the social representation of school inclusion as viewed from the standpoint of two female teachers in basic education. It examines the inclusive background and extent to which students with impairments are incorporated in the school, on the basis of open-ended questionnaires that were completed by the teachers. These included the following areas, namely: the profile of the professionals, pedagogical practices, their professional experience of inclusion, as well as the nature of the social representation, prejudices and stigma found in schools. The questions centred on issues regarding the relations handicapped children had with their colleagues, the teachers, the school itself and the parents. By putting these teachers' practices into context, it was possible to obtain an approximate idea of their comments and conduct an analysis that linked them to theoretical discussions. As a result, evidence was found that, in the area under investigation, the teachers sought to include the students through their practices. However, despite the measures that were taken, there still lingered on a culture in the school departments where not all the prejudices and conventional attitudes found in society could be dispelled, including assume that students with intellectual impairments can learn very little in educational spaces.

Keywords: inclusive context. Specialist education. Social representation. Stigma.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir práticas de inclusão, envolvendo os pressupostos teóricos de representação social (MOSCOVICI, 1978, 2011) e estigma (GOFFMAN, 1988), a partir da análise da experiência de duas professoras que atuam em escolas de educação básica, em contexto de inclusão. Pretende-se estabelecer a relação entre educação musical e educação especial a partir de ações metodológicas alternativas para ação pedagógica do professor de música em contexto inclusivo e de adaptação de atividades musicais para o desenvolvimento de potencialidades musicais de alunos com deficiência.

O objetivo deste artigo é compreender o contexto inclusivo de escolas da educação básica a partir da perspectiva de duas professoras que atuam nesses espaços educativos, tendo por base os pressupostos teóricos da representação social e estigma. Em diferentes momentos da história da humanidade, o estigma sempre foi caracterizado por ser um estranhamento inicial que acaba por acarretar uma série de percepções negativas e equivocadas aos indivíduos.

O psicólogo social Serge Moscovici foi o criador do termo representações sociais, utilizando-o para nomear “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Segundo o autor, todas as interações humanas pressupõem representações, as quais possuem duas funções básicas: convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, classificando-os em categorias, e prescrever representações, mesmo antes de se conhecer os modelos a serem seguidos. Essas representações se impõem sobre nós com uma força irresistível, pois, ao avaliar alguém e, por consequência, rotular essa pessoa, estaríamos “revelando a nossa ‘teoria’ da sociedade e da natureza humana” (MOSCOVICI, 2011, p. 62). Moscovici esclarece que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores impostos por representações, linguagem ou cultura e, mesmo com esforços, não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções presentes na sociedade na



qual vivemos, pois, “antes de ver e ouvir a pessoa, nós já julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Ao afirmar que “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes”, Moscovici compartilha o importante papel da ciência na mudança de paradigmas, ou seja, para superar nossa tendência de confirmar o que é familiar, para provar o que já é conhecido, o cientista “deve falsificar, deve tentar invalidar suas próprias teorias e confrontar a evidência com a não evidência [...], o objetivo da ciência é tornar o familiar não familiar” (MOSCOVICI, 2011, p. 59-60). Deste modo, ao nos referirmos ao conceito de representação social, seria preciso rever e repensar, constantemente, a maioria de nossas percepções e opiniões correntes. Na tentativa de se quebrar o senso comum “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2011, p. 59-60), reforçando, assim, o papel da ciência na sociedade atual em “gerar agora as representações sociais que devem ser transferidas a um mundo consensual, circunscrito e re-apresentado” (MOSCOVICI, 2011, p. 60).

Ervin Goffman, por sua vez, nos apresenta ao conceito de estigma, entendido como um produto da aprendizagem, e é na interação social onde se dá, geralmente, a estimulação ou a iniciação do processo de aprendizagem social:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...]. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

A primeira noção que se tem de uma pessoa começa, principalmente, a partir dessas evidências ou atributos destacados pelo autor, fruto de um contato inicial, ou seja, das características gerais daquele indivíduo, como por exemplo: de onde vem, etnia, fisionomia, grau de instrução, ascensão social, nível intelectual, orientação



sexual, o modo como se veste etc. Segundo Goffmann (1985), quando classificamos uma pessoa, é porque estamos buscando naquela pessoa uma proximidade ou identificação daquilo que seria considerado como “normal” para aquele contexto social. O conceito de normalidade, nessa perspectiva, varia de acordo com as experiências e os contextos vivenciados por cada indivíduo, em particular.

Conforme descrito acima, seria, de fato, a primeira impressão de alguém aquela que realmente fica na nossa percepção? Porém, segundo o autor, a primeira presença, gerada pelo contato imediato frente aos indivíduos, não seria suficiente para que se obtivesse informações conclusivas, isto porque muitos fatos decisivos estão além do tempo e do lugar de interação, ou seja, “aquilo que o indivíduo transparece ser nem sempre é aquilo que ele realmente é” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Moscovici (2011), também destaca a importância das trocas sociais para a formação do conceito de representação social. Para ele, todas as nossas percepções, ideias e atribuições sobre o mundo são respostas a estímulos do ambiente físico em que vivemos. Nossas reações aos acontecimentos estão relacionadas a funções comuns a membros da comunidade à qual pertencemos. Buscamos, então, representações que sejam semelhantes ou exatamente iguais às nossas próprias. Entretanto, qual a função destas representações? Moscovici (2011) nos diz que as representações possuem duas funções: a primeira é que elas convencionalizam objetos, pessoas ou acontecimentos, dando uma forma definitiva, categorizando e colocando um modelo determinado e partilhado por um grupo de pessoas; a segunda é que elas são prescritivas e se impõem sobre nós com uma força irresistível.

Porém, num mundo composto por pessoas de culturas, cores, raças e sexos diferentes, não é possível que se espere que todas as pessoas compartilhem das mesmas representações sociais. Para Goffman (2008), ao estigmatizar alguém, estaríamos confirmando que há uma “normalidade” de outrem. Em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (2008), o autor explicita que o próprio indivíduo, que estigmatiza, pode também carregar em si um estigma:



Parece também possível que um indivíduo não consiga viver de acordo com o que foi efetivamente exigido dele e, ainda assim, permanecer relativamente indiferente ao seu fracasso; isolado por sua alienação, protegido por crenças de identidade próprias, ele sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos. Ele carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo. (GOFFMAN, 2008, p. 16).

Sendo assim, ao estigmatizar uma pessoa, nos esquecemos que nós mesmos podemos ser estigmatizados. Segundo Goffman (2008), há três tipos de estigma:

Tabela 1 – Tipologia de estigma

- 1) O estigma quanto às “abominações do corpo” – quando há uma “deformidade física”;
- 2) O estigma quanto ao caráter individual – que compreende paixões tirânicas ou “não naturais”, crenças falsas e rígidas, “sendo essas inferidas a partir de relatos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualidade, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical” (p. 14);
- 3) Estigmas tribais da raça, nação e religião – que podem ser transmitidos através da linhagem familiar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Goffmann (2008)

Estigmatizar é, por vezes, colocar pessoas em “caixas” e ignorar que suas diferenças tendem a acrescentar às nossas experiências e que a nossa realidade não é pior nem melhor que a realidade do outro. Pessoas com deficiência lutam por acessibilidade, para serem reconhecidas pelas suas capacidades, e não por suas deficiências.

2 ENFOQUE METODOLÓGICO

A partir dos pressupostos teóricos de representação social (MOSCOVICI, 1978, 2011) e estigma (GOFFMAN, 1988, 2008), buscou-se compreender como professoras atuam em escolas inclusivas e as práticas de ensino por elas adotadas. Pretende-se

estabelecer a relação entre a educação musical e a educação especial, a partir de ações metodológicas alternativas para ação pedagógica do professor de música em contexto inclusivo e a adaptação de atividades musicais para o desenvolvimento de potencialidades musicais de alunos com deficiência.

A estrutura metodológica adotada pautou-se na aplicação de questionário, adotado como instrumento de coleta de dados. Segundo Gil (2008), o questionário é utilizado em pesquisas “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121).

Para responder à questão de pesquisa e contemplar o objetivo geral, fez-se necessário obter informações mais específicas sobre aspectos **das práticas profissionais**. Para tal, foram dispostos, no roteiro de questões, temas como: a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos; a oferta de apoio pedagógico curricular, as relações interpessoais e a promoção de acessibilidade. Uma aproximação mais detalhada sobre esses aspectos e processos tornou possível contemplar, com mais clareza, a perspectiva educacional na visão do professor que atua em contexto inclusivo, evidenciando o modo como esta inserção ocorre, criando, assim, um espaço de reflexão do processo de educação para alunos e professores

[...] sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. (BRASIL, 2012, p. 1).

Os critérios éticos adotados foram pautados nos princípios indicados por Gray (2012), que sugerem riscos mínimos aos participantes, não envolvendo procedimentos invasivos e identidades e contextos de atuação preservados.

Foi decidido pela utilização dos codinomes Amanda e Berenice para as professoras participantes. A professora Amanda respondeu seu questionário através do



e-mail, já a professora Berenice preferiu enviar um vídeo feito por ela mesma, contendo as falas sobre o objeto da pesquisa. Esse vídeo foi posteriormente transcrito. Mesmo pertencendo a contextos de trabalhos diferentes as duas professoras apresentam como pontos em comum a atuação em contexto inclusivo na educação básica. Portanto, os aspectos das práticas profissionais foram identificados e reforçados nas falas das duas professoras nesse recorte da pesquisa. Em relação à forma do instrumento de coleta de dados, optou-se por utilizar o questionário com perguntas abertas, “que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 89).

O questionário aberto permitiu a cada uma das professoras a liberdade para aprofundar ou não as quatro temáticas, objeto da investigação: a primeira possuía questões de ordem pessoal, sobre a formação de cada professora e a motivação para trabalhar em contexto escolar inclusivo. A segunda possuía questões sobre a perspectiva de cada uma das professoras sobre a inclusão, e a terceira parte focava nas experiências profissionais com inclusão, descrição das escolas onde atuavam, características da classe, recursos oferecidos para o trabalho em contexto inclusivo e questões relacionadas às atividades em sala de aula. A quarta seção de perguntas envolvia a temática preconceito, estigma e representação dos alunos com deficiência na escola em que as professoras atuavam. Também fizeram parte questões sobre as relações da criança com deficiência com os seus colegas, com as professoras, com a escola e com os pais.

É importante destacar que as duas professoras atuam em diferentes contextos. A professora Amanda ministra aulas de Música para um pequeno grupo de alunos de uma escola básica em um projeto extracurricular, e a professora Berenice atua em uma turma regular também da educação básica.



3 SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professora Amanda

Reside em município localizado na região norte catarinense e tem trabalhado com música há mais de 20 anos. Como formação acadêmica, a professora fez o curso de Bacharelado em Musicoterapia na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), que faz parte atualmente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no campus de Curitiba II. A professora também é pós-graduada em Fundamentos do Ensino da Arte e Orientação Pedagógica.

Trabalha em uma escola municipal oportunizando atividades musicais com violino para dez alunos da unidade, em forma de oficina. São alunos do nono ano, com aproximadamente 16 e 17 anos de idade. Dentre os participantes da oficina, um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual está incluído. As atividades ocorrem no contraturno em que os jovens participantes estudam, caracterizando a oficina de música como atividade extracurricular.

Professora Berenice

A professora Berenice reside e trabalha em um município da Grande Florianópolis. É formada em Pedagogia pela Uniasselvi (instituição de ensino superior mantida pela Associação Educacional Leonardo da Vinci). Na época da pesquisa, fazia um curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem participado de cursos oferecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial que são direcionados para professores do estado de Santa Catarina, bem como cursos oferecidos por outras instituições direcionados ao trabalho pedagógico com diferentes deficiências.



Berenice trabalha como “segundo professor”, em um colégio estadual e atende um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. A inserção do trabalho de um “segundo professor” na sala de aula é regida pela Resolução Estadual nº 112 (SANTA CATARINA, 2006) e, mais recentemente, a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017¹ e tem por objetivo a valorização da educação especial e a proteção de direitos aos estudantes com deficiência.

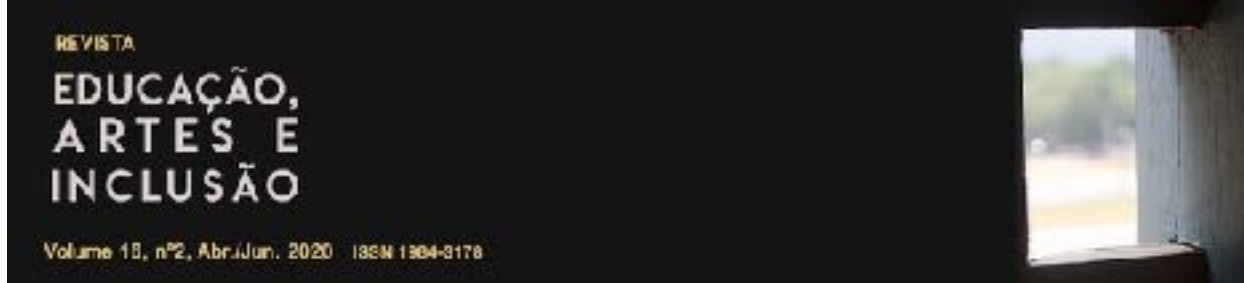
O menino atendido tem 12 anos e frequenta a turma do quinto ano, que é composta por 30 alunos com idade média entre 11 e 12 anos. Porém, nessa sala há também alunos com até 16 anos de idade. A professora Berenice comenta que em anos anteriores já trabalhou, como “segundo professor”, em turmas de alunos com diagnósticos de outras deficiências. Ela já atendeu um aluno autista, um aluno com deficiência intelectual leve e um aluno autista com cegueira.

4 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO EM CONTEXTO INCLUSIVO

Professora Amanda

Quando questionada sobre sua motivação para trabalhar em contexto inclusivo, a professora Amanda falou sobre a sua formação em Musicoterapia, etapa considerada muito importante para que se sentisse preparada para atuar nesse tipo de contexto. O aluno incluído sempre demonstrou gostar das atividades musicais, por isso participa das aulas de violino dessa professora. A relação entre aluno e professora também é positiva, de respeito e afeto mútuo, questão que também proporciona um ambiente

¹ A Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, é de autoria da deputada estadual Luciane Carminatti e tem como objetivo central a valorização da educação especial e a proteção de direitos aos estudantes com deficiência. A lei obriga a presença do segundo professor nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de: a) deficiência múltipla associada à deficiência mental; b) deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; c) deficiência associada a transtorno psiquiátrico; d) deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; e) Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e g) Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.



propício para as aulas de música, fazendo com que o aluno participe das atividades e tenha contato com o instrumento musical.

Sobre o conceito de inclusão no contexto escolar, a professora Amanda acredita ser uma maneira de “aprender a respeitar as diferenças”, porém não vê vantagem em determinadas pessoas com deficiências participarem do ambiente escolar, pois infelizmente podem vir a não acompanhar o conteúdo. A professora relata:

PA: Acredito que se o investimento feito na escola regular fosse feito para escolas especiais, teríamos muito mais resultados para o aluno, possibilitando a contratação de mais profissionais de diversas áreas, estimulando corretamente o seu amplo desenvolvimento. (Professora Amanda, excerto do questionário)

O texto da professora reflete a perspectiva da sua formação (formada em Musicoterapia). Segundo ela, as crianças com deficiência são estimuladas a participar também de atividades em escolas especiais e em outras instituições, além da escola regular. Para a professora, a participação ativa também em outros espaços formativos possibilita o desenvolvimento e a melhoria da comunicação; oportuniza um suporte emocional; facilita a aprendizagem, pois os trabalhos desenvolvidos são direcionados para as necessidades específicas de atendimento; provê a autonomia e o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas. Mesmo acreditando que a inclusão de alunos com deficiências em ambiente escolar não é uma vantagem para o aluno, o caso relatado do seu aluno com deficiência intelectual que participa das aulas de violino pode ser visto como um caso positivo de inclusão escolar nas aulas de música.

Amanda afirma que um ambiente escolar seria inclusivo se todos respeitassem as condições de aprendizagem dos alunos. Moscovici (2011), ao abordar as representações sociais de grupos heterogêneos, reforça que a melhor estratégia para evitar preconceitos é reconhecer que as representações constituem apenas uma realidade, logo, cada pessoa vive uma realidade diferente. Ao respeitarmos essas diferenças, sem impor nossa própria ideologia, contribuimos para que a inclusão ocorra, independentemente do espaço onde ela ocorre.



A professora descreve que nas suas aulas o aluno com deficiência é bem recebido por ela e por seus colegas, que existe um relacionamento tranquilo; inclusive, pelo seu ponto de vista, é fundamental a interação dele com a turma, que o ajuda em diversos momentos das aulas. Questionada sobre os recursos que a escola oferece para auxiliar o trabalho no contexto inclusivo, ela relata o acompanhamento de uma professora “extra”. O professor extra a que a professora Amanda se refere é o “segundo professor”.

Além do apoio do segundo professor, Amanda também destaca como fator importante para a inclusão a disponibilidade de instrumentos musicais (no caso, violinos), que foram adquiridos pela escola. Outro fator propício para a inclusão, mencionado pela professora, é o ambiente de muito respeito entre todos os envolvidos: “Existe um trabalho com a turma e com os professores para o esclarecimento dessas questões, mas este é feito anteriormente à minha aula”. Quando questionada sobre a família do aluno, a professora descreve essa relação como “complicada”, pois afirma, taxativamente, que “a mãe não se interessa pelas atividades escolares do filho”. Com relação à falta de interesse da mãe pelas atividades do seu filho na escola, pode-se inferir, o impacto que as representações convencionalizadas socialmente por um grande número de pessoas na forma como ela percebe o seu filho com deficiência. Como nos orienta Moscovici (2011), ao categorizar como incapaz e colocar esse indivíduo sob o jugo de um modelo determinado e partilhado coletivamente, influencia definitivamente nas concepções de inclusão e se impõe de sobremaneira nessa mãe. Porém, mesmo diante da relação complicada com a unidade escolar, a mãe permite que o adolescente frequente as aulas de música, o que de certa maneira surpreende a professora.

É possível perceber que a professora Amanda acredita que a inclusão em ambiente escolar ainda é uma questão a ser amplamente discutida para que sejam encontradas formas e alternativas para que o aluno com deficiência tenha a possibilidade de acompanhar o conteúdo e todo o desenvolvimento da turma na escola. Esse é um tema que a preocupa verdadeiramente e é mencionado por ela várias



vezes, conforme análise do material transcrito. Por fim, a professora relata que a inclusão “não deve ser apenas algo que funciona no papel, mas, sim, algo que faça sentido àquele que mais interessa: o aluno incluído”. E isso é visível no caso do aluno com a deficiência com o qual mantém contato mais próximo.

Professora Berenice

Questionada sobre a motivação para trabalhar com crianças deficientes, a professora Berenice relata que, durante a faculdade de Pedagogia, começou a ter uma “*outra visão*” sobre as deficiências e a se questionar como seria trabalhar com estes alunos, sem preconceitos. Ela comenta que é o que busca em seu trabalho, ou seja, não ter preconceitos com as crianças com deficiência. Por isso, procura diversificar as deficiências que atende para que em cada ano de trabalho tenha uma experiência nova, além de proporcionar um desenvolvimento para o aluno que ficará sob seu direcionamento pedagógico. Ela relata que o aluno que atendeu no ano anterior, autista e cego, participava de todas as atividades com as outras crianças, “até pular corda nas aulas de educação física a gente fazia, era uma atividade que ele achava que não poderia participar”. Podemos perceber o comprometimento profissional desta professora, que vai de encontro com o “*gostar*” de atuar como professora de alunos com deficiência. Ela cita outro profissional, o professor de educação física daquela escola, que também é engajado na questão da inclusão e que, por isso, estabeleceu uma parceria com ele. Segundo Berenice, ele procurava “adaptar os jogos para que o aluno com deficiência intelectual pudesse sempre estar incluído nas atividades”.

Em relação ao assunto da inclusão em contexto escolar, a professora Berenice avalia que “poderia ser melhor”. Segundo ela, deveria haver uma maior preocupação com o contexto “em geral da escola, não só com os professores e alunos que estão diretamente ligados ao aluno com deficiência, mas uma preparação geral da escola”. Berenice relata que percebe que até mesmo “outros professores da escola não estão preparados para lidar com alunos deficientes”. Ela considera que se pensar realmente na inclusão, como deveria acontecer, o sistema é “totalmente falho”.



A escola onde atua a professora Berenice, localizada na grande Florianópolis, dispõe de uma psicopedagoga que orienta os professores, os alunos e as famílias das crianças com deficiência. Este aluno com deficiência já está inserido no contexto desta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental, portanto há cinco anos ele frequenta a escola e tem acompanhamento da psicopedagoga. Mesmo assim, a professora relata as dificuldades encontradas em relação à inclusão desta criança no ambiente escolar: “[...] a mãe da criança com deficiência não entendia por que o filho ainda não havia aprendido a ler”. Berenice conta que precisou ter uma conversa com a mãe da criança, esclarecendo a realidade da situação de aprendizagem de seu filho, que, sim, naquele momento ele não conseguiria ler, mas que estava sendo feito um trabalho para que ele tivesse avanços em outras áreas do desenvolvimento. Ela reforça em seu depoimento que muitas vezes a própria família não aceita as diferenças de aprendizagem que a criança possui. “Sabemos que é evidente que os pais esperam resultados e temos certeza de que eles acontecem, porém não são como o desenvolvimento de outras crianças”. Depois desta conversa com a mãe da criança com deficiência, que aconteceu no início do ano letivo, a professora Berenice relata que, mesmo antes do fim ano, a mãe, e até os outros professores da escola, já percebiam grande diferença no desenvolvimento deste aluno. Neste momento, Berenice enfatiza a questão do “gostar”. Para ela, o gosto pelo que se faz é muito importante: “Quando você faz o que gosta, a coisa acontece”. Mas fica evidente, na sua fala, que os alunos deficientes dependem da boa vontade de todos os profissionais da escola.

Sobre a questão do estigma e das representações sociais da criança com deficiência, Berenice comenta que “às vezes a gente ouve alguns murmúrios dos próprios colegas [...]” –referindo-se aos colegas professores – e destaca, também, que “há ciúmes entre as crianças”, e justifica que isso acontece porque ela fica exclusivamente com o aluno com deficiência intelectual e os outros alunos da classe também querem uma “atenção exclusiva”.



Na escola em que a professora Berenice atua não há atividades musicais nas aulas de Artes, porém esta professora comenta que considera muito importante a educação musical escolar, pois inclui os tipos de música que as crianças gostam. Ela acredita que, se houvesse música na escola, as crianças conseguiriam pensar mais sobre as músicas que escutam e, desta forma, “não teria tanta música ruim como se tem hoje”. Segundo a professora, a música na escola poderia “trabalhar um todo, não só a questão do bom gosto pela música, mas no geral”.

A professora Berenice considera a questão da inclusão de alunos com deficiências na escola um assunto que ainda demanda muita discussão, e considera “que todo o sistema teria que se modificado”. Contudo, não aprofunda o que considera necessário modificar no sistema para que a inclusão ocorra.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Percebemos na professora Amanda, desde a sua formação inicial em Musicoterapia, a motivação em trabalhar com alunos deficientes. Já a professora Berenice cursou Pedagogia e durante o curso começou a pensar nesta possibilidade, buscando na segunda graduação um aperfeiçoamento para sua prática pedagógica. Apesar de terem tido contato com alunos deficientes por caminhos diferentes, percebemos na fala das duas professoras a satisfação e o engajamento que possuem no trabalho em contexto inclusivo. No trabalho delas é possível perceber que “o que muda é a *conceitualização* desse aluno, dependendo de quem está ‘observando’”. E a maneira *como* um professor “define um estudante com deficiência tem tudo a ver com o resultado educacional daquele estudante” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 35). Elas acreditam no potencial de desenvolvimento de seus alunos, fazendo com que as deficiências não sejam fatores limitantes para a evolução no processo de educação.

Sobre a questão da inclusão dos alunos deficientes no contexto escolar, percebemos que tanto a professora Amanda quanto a professora Berenice acreditam nesta possibilidade. Elas observam, porém, que devem acontecer adaptações para que



a inclusão efetivamente aconteça. A professora Amanda vê a inclusão como uma forma de “aceitar as diferenças”, porém acredita que a mesma seria mais eficaz em um “contexto de escolas especiais”. Apesar de não se opor à inclusão no contexto escolar, a professora aponta que o investimento feito em um “segundo professor” para um único aluno poderia ser aproveitado por uma quantidade maior de alunos em escolas especiais. Já a professora Berenice considera que a escola é um “ambiente propício para a inclusão”, mas acredita que mudanças teriam que acontecer para que ela ocorresse de fato.

Segundo o Index (SANTOS, 2002, p.7), inclusão envolve mudanças. “É um processo infindável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes [...], uma escola inclusiva é aquela que está em movimento”. O Index, portanto, é um “conjunto de materiais”, como definem Booth e Ainscow (*apud* SANTOS, 2002, p. 7), com a potencialidade de “apoiar um processo de autorrevisão das escolas em direção à ampliação da aprendizagem e da participação dos sujeitos nela inseridos” (*idem*).

Esse processo de autorrevisão de postura está em consonância com as opiniões das professoras entrevistadas. A professora Amanda considera a inclusão como “o respeito às diferenças”. Por outro lado, a professora Berenice se refere às mudanças estruturais na unidade escolar que deveriam ocorrer para que a “inclusão acontecesse de fato”.

Segundo Santos (2002), a estrutura do Index é composta por uma parte teórico-conceitual que, além de explicitar o conceito de inclusão, propõe valores a serem desenvolvidos nas escolas. A parte prática se encontra dividida em três dimensões: a construção de culturas na escola, o desenvolvimento de políticas e, por fim, a organização de práticas de inclusão. A dimensão de culturas diz respeito aos valores e crenças compartilhados que orientam as políticas e as práticas. A dimensão das políticas refere-se aos acordos, às intenções e planejamentos, mesmo aqueles que estão subjacentes e que estimulam e/ou medeiam as ações. A dimensão das práticas, por sua vez, dialoga com as próprias ações em prol da minimização de barreiras à



aprendizagem e à participação. Santos (2002) finaliza esclarecendo que as dimensões estão sempre em diálogo e perpassam umas às outras. Por mais que o material esteja dividido nessas três seções, em cada uma, tanto culturas, políticas e práticas podem ser percebidas.

Cumpra assinalar, ainda, que inclusão no referido instrumento é concebida como “processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos” (BOOTH; AINSCOW, 2011, *apud* SANTOS *et al.*, 2017, p. 2). Para os autores, a inclusão em educação, portanto, envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade.

Com relação ao uso do Index, Santos et al. (2014, p. 492) nos alertam que se: o Index for utilizado como um instrumento que simplesmente “se aplica” a dado contexto, seu potencial de promover a participação ficaria perdido. Para a autora a ideia do Index é a de que ele seja desenvolvido em um processo na escola, e não aplicado como um instrumento de avaliação.

Sabemos da legislação vigente sobre a inclusão e de muitas iniciativas que vêm sendo tomadas pelo poder público em relação a este assunto. Porém, percebemos nas falas das duas professoras que este processo ainda depende muito dos professores envolvidos. Em relação a isso, Valle e Connor (2014) afirmam que:

O fato de a lei ser ou não cumprida depende de professores comprometidos com os ideais da educação pública em uma democracia. Assim, aquilo no que você acredita e por que acredita tem tudo a ver com quem você é como professor. E quem você é como professor tem tudo a ver com o que você pensa e como ensina as crianças. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 34-35).

Tal comprometimento dos professores faz toda a diferença dentro do ambiente escolar, pois a inclusão é praticada de momento a momento nas interações que acontecem entre professores e alunos (VALLE; CONNOR, 2014, p. 91). Um ambiente



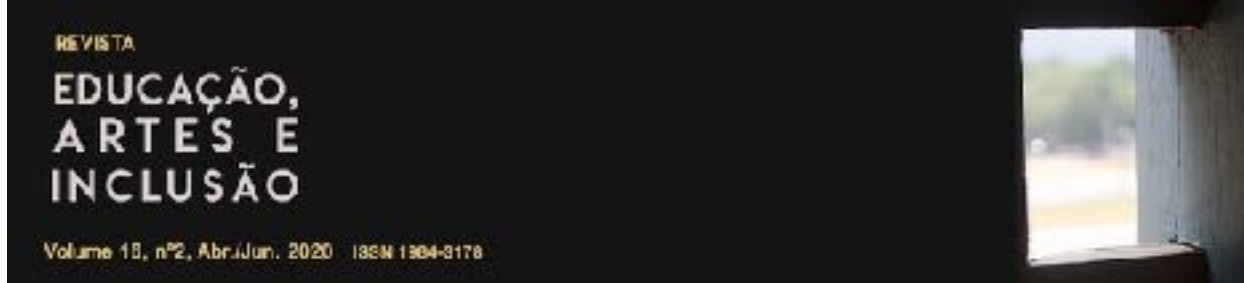
não receptivo para os alunos incluídos pode gerar uma interpretação estigmatizada deles.

Ao se referir ao aluno com surdez, Hagiara-Cervellini (2003, p. 59) exemplifica o papel da representação social e da sua força para estigmatizar uma pessoa. Para ela, quando a surdez é diagnosticada, o senso comum traz a representação do surdo como aquele que não escuta. Essa representação seria imediatamente assumida pela família e, a partir desse senso comum, a representação social que se teria do surdo é de “um ser incompleto, menor”. A autora continua: “Não está em discussão o quanto ele pode escutar, se beneficiado por aparelhos de amplificação sonora, ou a partir de um trabalho educativo, a partir da utilização da Língua de Sinais Brasileira – Libras [...], o rótulo está dado, a imagem incorporada” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53).

Neste sentido, Goffman (1988, p. 14) explica o estigma como um atributo depreciativo que atinge um indivíduo e confirma a normalidade do outro. Tal indivíduo não assume os papéis sociais prescritos dentro do que se aceita como normalidade. “Ele é um desviante e, portanto, indesejável” (GOFFMAN, 1988, p. 44).

Das respostas de ambas as professoras a respeito do estigma em seus ambientes de trabalho, podemos inferir algumas considerações. A professora Amanda relata que, em suas aulas, as crianças respeitam e ajudam o colega com deficiência intelectual. A professora Berenice, por sua vez, conta que escuta reclamações dos seus colegas professores e que percebe um certo ciúme das outras crianças em relação ao aluno com deficiência.

Acreditamos que esta diferença de tratamento com as crianças com deficiência está relacionada ao contexto onde estão inseridas. O aluno da professora Amanda está envolvido com dez crianças na aula de música, enquanto o aluno da professora Berenice tem 29 crianças para se relacionar. Além disso, a professora Amanda trabalha exclusivamente com música, em uma aula não formal, ou seja, que não pertence à matriz obrigatória do currículo escolar, enquanto a professora Berenice trabalha como segundo professor de uma turma na sala de aula regular. Sabemos que esta diferença de contexto e perspectivas não deveria modificar o tratamento em relação às crianças



com deficiência, mas muitas vezes influencia as atitudes, tanto das crianças como dos adultos.

É possível identificar alguns outros fatores a respeito das relações entre alunos incluídos. Os alunos da professora Amanda, por estarem em menor quantidade, (são dez alunos, que tem aulas de violino em espaço extraclasse) têm maior possibilidade de estabelecer um diálogo e uma relação íntima com o aluno com deficiência, podendo observar tanto suas potencialidades como suas dificuldades. Dessa forma, pode-se concluir que não existem preconceitos em relação à criança com deficiência nas aulas de música da professora Amanda. Já os alunos da sala onde atua a professora Berenice têm dificuldades em compreender que existe diferença, mas que esta não altera a natureza do relacionamento entre eles. Consciente ou inconscientemente, criamos “padrões” sociais que esperamos que sejam seguidos, e para os alunos daquele grupo não seria diferente. Porém, a escola deve ser o lugar de tratar essas questões de maneira diferenciada, ou seja, como já anunciaram Booth e Ainscow (2011), envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade.

6 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Conforme as argumentações de Goffman (1988), é possível concluir que a sociedade necessita mudar os seus parâmetros, pois classifica as pessoas deficientes como diferentes. É preciso mudar esta prática, mas a mudança não pode ficar só no discurso. Como afirmam Valle e Connor (2014, p. 34), “podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes”. Os autores ainda alegam:

Em uma sala de aula onde **todos** os estudantes são respeitados como alunos competentes e ativos – independentemente do nível de habilidade –, há um espaço para que todos aprendam e cresçam. Lembre-se: não se trata de incluir ou não alunos com deficiência em uma sala de aula de educação geral, mas **como** fazê-lo de forma efetiva. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 91, grifos da autora).



A opinião das professoras e sua relação com a literatura evidenciam que a inclusão ainda está em um momento de transformação e de análise de abordagens e perspectivas. Este quadro deve-se ao fato de as duas professoras atuarem em contextos inclusivos, no entanto, possuem diferenças relevantes nas suas experiências de inclusão. Apesar disso, foi possível perceber que ambas têm as suas motivações pessoais para trabalhar em contexto inclusivo e se preocupam com questões relacionadas ao ambiente educacional como um todo, muito além das ações para prover a inclusão com deficiência. De todo modo, ficou evidenciado nas práticas de sala de aula dessas professoras que elas buscaram incluir os alunos, mas, ainda, apesar dos esforços empreendidos, persistiu nas unidades escolares uma cultura na qual não se pode eliminar todos os preconceitos ou convenções presentes na sociedade, inclusive aqueles que pressupõem que alunos com deficiência intelectual pouco poderão aprender no espaço educativo.

Portanto, reconhecer a diferença é um recurso para garantir a participação de todos e o apoio à aprendizagem. De acordo com Booth e Ainscow (2005, p. 7): “A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem”. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e sobre como a inclusão é experienciada. Assim como as professoras Amanda e Berenice, acreditamos na inclusão das pessoas com deficiências no contexto escolar, na potencialidade transformadora dessa ação, nos valores, representações e crenças que podem ser aprendidos na e pela escola; valores esses que podem ser fundamentalmente importantes para que os deficientes sejam tratados com o respeito e a flexibilidade necessários para pôr em prática e envolver a todos no processo educativo inclusivo.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 24 abr. 2019.
- BOOTH, Tony; MEL AINSCOW. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2. ed. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Bristol: Unesco/CSIE, 2005.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LaPEADE, Rio de Janeiro, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, Ervin. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. 1988.
- GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2a. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.
- SANTA CATARINA. Resolução nº 112. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis, 2006.
- SANTA CATARINA. Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017. **Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina**. 2017. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html. Acesso em: 28 fev. 2019.
- SANTOS, Mônica Pereira dos et al. Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 332-350, jul./dez. 2017.



SANTOS, Mônica Pereira dos et al. O Index para Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez. 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Index para inclusão**. Ed. rev. Rio de Janeiro, set. 2002.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

Recebido em 10 de maio de 2019
Aprovado em 19 de março de 2020



MUDANÇAS, MOTIVOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS NOVOS OLHARES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

CHANGES, REASONS AND (RE) MEANINGS: A STUDY ON THE CONSTRUCTION OF NEW VIEWS OF A SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTION AGAINST SCHOOL INCLUSION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019189>

Francélio Ângelo de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
angelooliveiraeee@gmail.com

Rita Vieira de Figueiredo

Universidade Federal do Ceará
aee.rita@gmail.com

Adriana Leite Limaverde Gomes

Universidade Federal do Ceará
adrianalimaverde@terra.com.br

RESUMO

Este artigo visa compreender as mudanças de concepções vivenciadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE/Maranguape, no período de 2010 a 2013, com relação à inclusão escolar dos alunos que são público-alvo da educação especial. A fundamentação teórica se ancora em Vygotsky e Leontiev, que integram a chamada Psicologia histórico-cultural soviética ou socio-histórica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo delineamento é o estudo de caso. Buscou-se compreender as singularidades existentes nos processos de ressignificações elaboradas pela instituição pesquisada. Os resultados mostraram que a construção do novo sentido que permeia e fundamenta os novos saberes e práticas da instituição, foram construídos através da relação interna de seus membros com outras formas de pensar a educação especial. Esse novo olhar aponta para o direito dos alunos da educação especial de se incluírem nas escolas comuns do ensino regular como principal recurso de mediação de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Mudança; Ressignificações; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article aims to understand the changes in conceptions experienced by the Association of Parents and Friends of the Exceptional-APAE / Maranguape, in the period from 2010 to 2013, regarding the school inclusion of students who are the target audience of special education. The theoretical foundation is anchored in Vygotsky and Leontiev, that integrate the so-called historical-cultural Psychology Soviet or socio-historical. It is a qualitative research whose design is the case study. It was sought to understand the singularities existing in the processes of resignification elaborated by the researched institution. The results showed that the construction of the new meaning that permeates and underlies the new knowledge and practices of the institution, were built through the internal relationship of its members with other ways of thinking



special education. This new view points to the right of special education students to be included in regular schools as the main resource for mediation of their learning.

Keywords: Change; Resignations; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos a mudança vivenciada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE/Maranguape, no período de 2010 a 2013. O recorte temporal precede o ideário da instituição que, desde o ano de 2002, com o advento do II Fórum de Educação Especial, defendeu a proposta de uma educação inclusiva como direito de todos, aderindo à escola comum inclusiva como frente de luta. Nesse sentido, as novas concepções dessa instituição, que nortearam a ruptura de práticas segregadoras, acenaram para a implantação de um centro de atendimento educacional especializado.

Destacamos, portanto, o ano de 2010, como marco inicial da pesquisa, por ser o período em que foi criado o centro de atendimento educacional especializado. Entretanto, apenas em 2011, a APAE/Maranguape abdicou de funcionar como escola substitutiva, e passou a atrelar a oferta de seus serviços, à matrícula dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Discutiremos a mudança no interior da instituição sob dois aspectos, são eles: as razões que motivaram a mudança através do processo de construção dos novos significados, e, os sentidos que viabilizaram tal mudança. Acreditamos que a disponibilidade à mudança ocorre no seio de uma organização, no momento em que se dá a articulação entre os interesses subjetivos em seu âmbito individual e as motivações coletivas. Essas últimas, ao se instalarem no imaginário do grupo, constroem os novos significados e sentidos, que nortearão as novas práticas.

No atual cenário da inclusão escolar, diante dos embates, resistências e acirramentos instala-se um mal estar frente à compreensão de algumas instituições, assim como entre outros grupos políticos, sobre o lugar a ser ocupado pelas escolas especiais. Frente a esses vários entraves, são vários os questionamos: Qual o destino



das escolas especiais? Qual o seu novo papel frente à proposta da inclusão? Seria o fim das escolas especiais?

Diante dessa realidade, no presente texto, nos debruçaremos, especificamente, sobre as mudanças de uma instituição especializada, que passou de uma escola especial substitutiva ao ensino regular, para uma instituição especializada na oferta do atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar a escolarização. Essa mudança passou a provocar junto ao seu município a construção de um sistema educacional inclusivo, sendo uma das pioneiras do Estado do Ceará, e também no Brasil, a se credenciar como centro de atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, indagamos: o que ocorreu no interior da instituição que a motivou a mudar? Que mudanças conceituais aconteceram, de modo a fundamentar a busca por seu redimensionamento? Como se deu o processo de apropriação de novos significados e sentidos, que a levou a buscar tal mudança? Quais os motivos da mudança? Norteados por essas indagações, objetivamos investigar os motivos que levaram a APAE/Maranguape promover mudanças na oferta de seus serviços, considerando a construção de novos significados e sentidos.

A fundamentação teórica se ancora em Vygotsky e Leontiev, que integram a chamada Psicologia histórico-cultural soviética ou socio-histórica. Para esses autores, o desenvolvimento humano ocorre a partir da imersão do homem nos contextos histórico e cultural. Nesse sentido, eles compreendem o homem como síntese de múltiplas determinações. Para Leontiev (1978), a atividade medeia à ação humana, inclusive impactando sua estrutura orgânica. Desse modo, significado e sentido são produzidos por um sujeito situado em um processo histórico, e, em uma determinada cultura. (VYGOTSKY, 2000).



2 PERCORRENDO A LITERATURA

2.1 O surgimento das instituições especializadas: uma reflexão sobre sentidos e práticas

No Brasil-colônia, apesar de algumas iniciativas isoladas de escolarização de pessoas com deficiência, apenas em 1854, a partir do incentivo direto do Governo Central e o apoio de outros atores, dar-se-ia origem a uma ação mais efetiva para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. De acordo com Guerreiro (2007), o cego Álvares de Azevedo se destacou, nessa luta, ao se dedicar a causa dos cegos brasileiros, após retornar da França em 1851, onde realizou seus estudos no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Após traduzir e publicar o livro de J. Dondet - A História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris - ele ganhou o apoio do médico do Imperador, José Francisco Sigaud, que era pai de uma menina cega, e, do conselheiro Luiz Pereira do Couto Ferraz, que encaminhou o projeto criando, em 1854, a referida instituição.

No ano de 1856, Ernesto Hüet e seu irmão fundaram o Instituto dos Surdos-Mudos, com recursos adquiridos junto ao Governo de D. Pedro II. Posteriormente, essa instituição passou a ser chamada de Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Nos relatos de Jannuzzi (1992), o alcance dessas duas instituições (Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos) no tocante ao atendimento de seu público alvo, era extremamente limitado. No ano de 1874 eram atendidos, respectivamente, nessas instituições, 35 alunos cegos e 17 surdos, de uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, em 1872. O surgimento desses institutos especializados contribuiu com a discussão, que possibilitou o Imperador realizar, em 1883, o I Congresso de Instrução Pública, embora a atenção escolar a esse segmento da população ainda fosse precária. Dentre os temas abordados no congresso, enumeramos: sugestões para o currículo e formação de professores de surdos e cegos. Apesar da iniciativa, a escolarização das pessoas com deficiência ainda não



compunha o quadro de prioridades do governo, e ele se esquivou de realizar gastos decorrentes desse processo, ficando sob a responsabilidade das províncias.

Segundo (MAGALHÃES, 1913; RIBEIRO, 1943; JANNUZZI, 1992), no final do Império, se a educação das camadas populares era esquecida, muito mais a de pessoas com deficiência intelectual. Desse modo, apenas duas instituições realizavam atendimento médico e pedagógico dessa parcela da população, a saber: um espaço localizado nas dependências do Hospital Juliano Moreira em Salvador (BA), que data de 1874, e, o outro, conhecido como Escola México, criada em 1887, localizada no Rio de Janeiro. Essa última estendia também seu atendimento às pessoas com deficiência física e visual.

No Brasil, constatamos nos estudos de Magalhães (1913) e Jannuzzi (1992) a participação determinante dos médicos para o processo de atendimento e escolarização das pessoas com deficiência intelectual. Partiu desses profissionais, a iniciativa de criar espaços escolares ligados aos hospitais psiquiátricos, por compreenderem a importância da pedagogia no atendimento às crianças, na época classificadas com grave comprometimento mental e social. Inicialmente, essas crianças eram mantidas nesses espaços de isolamento social, juntamente com adultos que apresentavam quadro clínico de “loucura”.

Em 1905, a criação, pelos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira, do Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro, se deu a partir de denúncias de uma comissão instaurada para investigar o estado em que se encontravam os então “alienados” presentes no Hospício Nacional e na Colônia da Ilha do Governador.

De acordo com os relatos de Magalhães (1913) a comissão era composta pelos médicos *Carlos Fernando Eira, Antonio Teixeira; e Egidio de Salles Guerra e do farmacêutico M. F. da Silva Araújo*. Era grande o desapontamento desses profissionais ao visualizarem crianças passeando em meio aos corredores do hospício, ao lado de adultos com graves quadros de transtorno, alguns se expondo a nudez.



Após a constatação, a comissão se reportou ao ministro da Justiça relatando a preocupante situação, em que crianças dividiam o mesmo espaço com adultos, sujeitas a presenciarem até mesmo cenas obscenas. Desse modo, indicou-se a construção de um pavilhão infantil, anexo ao hospício, onde seriam realizadas as intervenções médicas e educativas como parte do tratamento. Acreditando-se que, desse modo, haveria condições adequadas para que elas apresentassem melhoras. Com a iniciativa dar-se-ia origem as orientações pedagógicas, concomitantemente, ao atendimento clínico. (JANNUZZI, 1992)

De acordo com a pesquisa de Müller (1998), o tratamento oferecido a essas crianças se dava, inicialmente, com a organização do espaço, em seguida, eram definidas as intervenções terapêuticas. As crianças eram agrupadas mediante a uma ferrenha classificação, que começava pelo sexo, em seguida eram separadas em três grupos, segundo o quadro de deficiência ao qual eram caracterizadas:

O 1º é composto por crianças na época denominadas de idiotas, cretinas, epiléticas ou não, mas “inválidas”; o 2º por crianças idiotas, cretinas ou não, mas “válidas” e o 3º por crianças apropriadas, válidas, imbecis, retardadas, instáveis, perversas, epiléticas e histéricas ou não. (MÜLLER, 1998, p.85)

O elenco de atividades oferecidas no atendimento às crianças foi formulado sob uma ótica classificatória e estigmatizante. Ou seja, a oferta escolar se organizava de modo a segregar todos aqueles que se desviavam do padrão normalizador, e, se dividia, de acordo com escalas, previamente, demarcadas, a partir do que se estipulava como normal.

[...] Para o “idiota válido” a pequena escola, para o “inválido”, o tratamento reabilitador e higiênico, para os adolescentes, as oficinas, para os demais a grande escola. Essa forma de organização do espaço e do tempo das crianças, garantiam o processo disciplinar, onde a criança era todo o tempo vigiada e controlada, numa junção perfeita entre o regime hospitalar classificatório, compondo um quadro geral e perfeitamente e perfeitamente visível e sistematizado de uniformidades. (MÜLLER, 1998, p. 85)

O censo de vigilância e controle estava presente no olhar e nas práticas do Estado, quanto ao tratamento das crianças com algum tipo de “desvio” em relação ao



padrão “normal”. O diagnóstico era realizado pelos médicos peritos da polícia, que após avaliação, encaminhava às crianças ao internamento. No formulário de encaminhamento estava disposto que a delegacia deveria ser informada nos casos de alta ou eventual saída da criança. Isto demonstra a relação estabelecida entre deficiência e periculosidade, tendo como base para as internações as prescritivas policiais, justificando essas práticas através de supostos riscos morais e a ordem pública. (MÜLLER, 1998)

O atendimento institucional estava ligado a uma espécie de correção ou reparo moral, no qual a pessoa era isolada e tratada mediante técnicas terapêuticas e pedagógicas. Esse atendimento objetivava que essas crianças “anormais” se tornassem o mais lucrativa possível para a sociedade de consumo, se tornando responsáveis pela sua própria manutenção. Cabia ao médico, mediante sua classificação, apontar em quais crianças se investiria e quais deveriam ser abandonadas. Assim se travava o destino desses meninos. (MÜLLER, 1998)

Todas as manifestações “desviantes” são ameaçadoras da ordem estabelecida. Portanto, a anormalidade era tida como um risco moral e à segurança, por isso a necessidade de disciplinar o indivíduo, para que ele atingisse níveis mais elevados de normalização. Como estratégia, estruturou-se um método médico-pedagógico a ser desenvolvido nas instituições hospitalares, numa perspectiva educativa para quem:

A internação era parte do tratamento, e tinha como objetivo a correção, o ajustamento social e a adequação às normas sociais e onde também a criança poderia melhorar espontaneamente, evitando futuros prejuízos econômicos e sociais ao Estado. (MÜLLER, 1998, p. 92)

De acordo com Muller (1998), inicialmente, os objetivos perseguidos se voltavam para a apropriação de uma socialização adequada e para o desenvolvimento das atividades da vida diária (AVD's). Em seguida, era realizado o que se chamava de ensino dos sentidos, que consistia na estimulação dos sentidos (estimulação visual, auditiva, gustativa, sinestésica) numa perspectiva funcional. Posteriormente,



trabalhava-se o condicionamento de uma rotina, com o intuito de minimizar os desvios de conduta.

Estudos realizados por Müller (2005) mostram que o Presidente da República Getúlio Vargas criou a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, por meio do Decreto 24.794, aos 14 de julho de 1934. Sua intenção era de agrupar as instituições, que ora atendiam crianças, na época, caracterizadas de anormais nas áreas do caráter, psíquica, física e moral. O intuito maior era a unificação institucional, para a reclusão de crianças consideradas inúteis, anormais ou que apresentassem perigo à sociedade. Contudo, seu plano não logrou êxito, pois as instituições existentes estavam ligadas a Ministérios diferentes, e, portanto, atendiam interesses políticos distintos, impossibilitando assim a sua junção.

A incessante busca pela normalização do sujeito se voltava tanto para que se viabilizasse o controle do Estado sobre a vida do indivíduo, como por uma questão econômica, pois havia uma preocupação com relação aos gastos que se tinha com os desvalidos, como nos mostra Müller (2005):

Este esquadramento era parte integrante do processo de normalização. Percebe-se a compreensão do internamento como processo necessário para que a criança se curasse, regenerasse e tornasse um sujeito produtivo, podendo então, devolver ao Estado e à sociedade o que com ela fora gasto. [...] (MÜLLER, 2005, p. 432)

Aqueles para os quais as técnicas psiquiátricas não surtiam efeito eram encaminhados para um processo educativo voltado apenas para a aquisição de conteúdos funcionais. Esses conteúdos também chamados de atividades da vida diária, quando se pretendia torná-los o mais próximo do padrão socialmente estabelecido. “Ao atingirem a maioridade realizava-se a permuta da ala infantil para a dos adultos, onde eles eram entregues ao esquecimento até mesmo institucional”. (MÜLLER, 2005, p.9)

Segundo Marques *et al*, (2009), no contexto institucional, o indivíduo perde suas características individuais e recebe o estigma do segmento ao qual pertence. Ou seja,

envoltos pelas paredes da instituição, a pessoa abstrai-se de suas particularidades enquanto sujeito desejante, possuidor de capacidades, e, ganha um estereótipo próprio do grupo ao qual pertence. Assim, vê-se um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, como igual a todos os outros, desprovido de suas características individuais.

Ao refletirmos sobre os benefícios da institucionalização da pessoa com deficiência, percebemos que suas vantagens são voltadas para a sociedade, que sob o olhar beneficente redime-se do peso da culpa pela segregação histórica. Do ponto de vista dos institucionalizados, tem-se um prejuízo pela privação cultural, a qual é submetida, uma vez que, as aprendizagens e aquisições das funções superiores são mediadas a partir dos processos coletivos.

De acordo com Marques *et al*, (2009), Vygotsky (2000) tece uma crítica acerca dos profissionais especialistas que se focam nos exames, que apontam tão somente para as limitações do indivíduo. A partir da realização de testes padronizados, esses educandos são categorizados e encaminhados às escolas e demais serviços especializados, onde muitos permanecem isolados ao longo de suas vidas.

A visão de Foucault (1999) sobre essa perspectiva médica “patologizante” coaduna com o parecer de Vygotsky, quanto ele critica os exames clínicos, que classificam a pessoa, declarando que,

O exame assumiu um importante papel no processo de isolamento dessas pessoas em diferentes instituições. Foucault, (1999, p. 107) destaca que o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los, e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. (MARQUES, *et al*, 2009, p. 83)

Foucault (1999) aponta os exames diagnósticos como um aparelho classificatório, que são utilizados para categorizar as pessoas, justificando seu afastamento social bem como o enclausuramento em hospitais, escolas e demais instituições especializadas, aos quais se confere o cuidado às pessoas com deficiência e demais indivíduos, que possuam características fora dos padrões socialmente estabelecidos como normais.



O exame assumiu um importante papel no processo de isolamento dessas pessoas em diferentes instituições. Foucault (1999, 107) destaca que o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los, e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. (MARQUES, *et al*, 2009, p. 85)

De acordo com Mendes (2006), em resposta aos rígidos processos de institucionalização, a que eram submetidas às pessoas com deficiência, entre outros sujeitos desviantes, surgiu nos países escandinavos um princípio que ficou conhecido como normalização. Tal ideologia consistia em assegurar àqueles com algum tipo de deficiência a irrestrita oportunidade de participar da vida social da comunidade ao qual estava inserido, compartilhando e vivenciando trocas de experiências com seus pares de faixa etária, experienciando aquilo que se considerava normal dentro da cultura local.

2.2 Mudança e a (re)significação dos motivos

Segundo Duarte (2004), o elemento que se interpõe entre a ação do sujeito e o motivo de sua ação, de modo a produzir sentido para si, são essencialmente às relações tecidas entre o sujeito, os outros e tudo mais que integra o contexto histórico e social ao qual está inserido, pois, “somente como parte desse conjunto é que o indivíduo adquire um sentido racional”. (DUARTE, 2004, p. 53-54)

Na mesma perspectiva, Leontiev (1959) revela que as razões que motivam o indivíduo a realizar a ação se constituem a essência do sentido, no momento em que se põe em relação diretamente com o fim último desta ação. Ou seja, a força motriz que conduz o sujeito á realização da ação aliada à direção ao qual se norteia a prática (aonde se quer chegar), “dá a luz” ao sentido que emana do sujeito e orienta suas práticas de modo não alienado.

Leontiev (1959) nos esclarece acerca da consciência alienada, apontando-nos que a sociedade capitalista altera a relação harmônica entre os motivos que geram os sentidos e os significados, que produzem a ação humana. Ou seja, muitas vezes somos levados a reproduzir determinados conceitos e práticas, que são discrepantes



daqueles que acreditamos, e, que nos satisfazem, pelo fato de estarmos inseridos em uma lógica contraditória. Nesse caso, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, uma vez que,

A “alienação” da vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (LEONTIEV, 1959, p. 130)

Na constituição dos sentidos está o motivo que impulsiona o indivíduo à realização de suas atividades e a relação com o fim último desta mesma atividade. De acordo com Leontiev (1978, P. 97): “o sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim”. Desse modo, se pretendemos compreender a mudança humana em todos os seus níveis, faz-se necessário esquadrihar as motivações que produzem o sentido que através de seus significados desencadeiam novas práticas. “[...] Portanto, para investigarmos o sentido pessoal que uma atividade ou conhecimento tenha para um sujeito, é fundamental analisar seu motivo”. (LEONTIEV, 1978, p.230)

O homem assume a condição humana, por se constituir dentro de um contexto histórico e social. A partir da visão vygotskiana, não se separa a palavra de sua dimensão contextual, pois não se pode prescindir da palavra fora das condições de produção e da interpretação do que é dito. As condições de produção se referem exatamente ao contexto sócio-histórico, ao qual se menciona a palavra e a interpretação do que é dito. Remete-se ao sentido individual, que se atribui ao signo ou ao discurso, que, por sua vez, emerge das relações e experiências dentro desse mesmo contexto.

Para compreender a construção do sentido faz-se necessário entender a construção do significado, bem como diferenciá-los. De acordo com Vygotski (1993), o significado vem a ser a unidade da palavra em seu aspecto generalizante, ou seja, a convenção ou a construção generalizada se constitui o fundamento do significado.



Segundo Leontiev (1959), a significação vem a ser generalização de uma dada realidade que se corporifica na palavra, no verbo. Desse modo, a significação se manifesta em toda a produção humana culturalmente organizada e se amalgama na realidade histórica e social, a exemplo disso: a língua, a ciência, a música, entre outros, são construções historicamente construídas e integram o código de significações existentes, como nos esclarece abaixo:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas enquanto sistemas de significação correspondente. A significação, pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É desse fato que devemos partir. (LEONTIEV, 1959, p.100)

Psicologicamente, os significados são absorvidos pelo indivíduo no contato com o meio social ao qual está inserido. Na medida em que este absorve os diferentes signos, ele também os constrói e os reconstrói, pois integra um determinado contexto histórico. De acordo com Leontiev (1959), esse reflexo generalizado pela sociedade é internalizado pelo sujeito e cristalizado por intermédio de conceitos extraídos de saberes e fazeres estabelecidos, como os padrões comportamentais, as regras de conduta, etc.

O processo de significação ocorre para além da vontade individual, ou da relação que se tenha com tais signos. Ao nascer, o indivíduo encontra uma série de significações pré-existentes, das quais precisa se apropriar ou se adaptar. Esses sistemas são construídos historicamente e servem como uma espécie de instrumento para sua atuação social.

O modo como ocorre o processo de assimilação dessas significações, ou seja, a forma como cada indivíduo se relaciona com esse sistema de significados delinea o sentido pessoal do sujeito. Para Leontiev (1959) aí se define o fenômeno eminentemente psicológico, pois,



[...] o fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna pra mim, pra minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha pra mim. (LEONTIEV, 1959, p. 102)]

A elaboração do sentido organizada por VYGOTSKY (1993) estabelece um corte entre a linguagem endógena e exógena. Ou seja, é toda a carga de representatividade que a palavra traduz para o indivíduo, mediante suas experiências individuais em um cenário social e histórico, que o influencia, ao mesmo tempo, em que é influenciado pelo sujeito.

Assim, ao buscarmos compreender a consciência humana por meio da introspecção, parece haver certa fusão entre significado e sentido. Entretanto, devemos entender que, embora esses dois processos estejam intimamente ligados, podemos distingui-los, inicialmente, pela ordem de sua precedência, pois, de acordo com Leontiev (1959:104), “é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido”.

É dentro de um cenário socio-histórico que se criam os significados. Da relação do sujeito com esses significados se constroem os sentidos pessoais. Do mesmo modo, existe uma relação coletiva de um determinado grupo com os significados historicamente construídos, o que torna possível a elaboração de um sentido coletivo. Ou seja, existe um modo grupal de conceber os significados estabelecidos.

Esse sentido coletivo é construído a partir de um processo dialético, de conflitos, de construções e desconstruções, que se dá em nível coletivo, assim como um tecido que vai se tecendo, de maneira que os fios entrelaçados vão criando forma até darem origem a um todo, onde não se vê apenas uma junção de fios, mas um tecido, com cor, textura, largura e comprimento próprios.

2.3 As instituições especializadas e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar

Nesse novo contexto educacional inclusivo, caberá a instituição especializada auxiliar, por meio da identificação, da avaliação das necessidades educacionais



especiais dos alunos, da interlocução e do planejamento voltada para as respostas educativas no contexto inclusivo.

As instituições especializadas também apoiarão o sistema educacional inclusivo na orientação e formação dos agentes intervenientes no processo de formação do educando público alvo da educação especial.

Considerando o grave fato de que a maioria das escolas comuns dizem estar “despreparadas” para receber alunos com deficiência –já que grande parte dos alunos nunca freqüentou a escola de ensino regular –, a instituição especializada deve oferecer apoio e conhecimentos/esclarecimentos aos professores das escolas comuns em que essas crianças estão estudando. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p.32)

Do mesmo modo, a instituição especializada dará assistência à escola comum, na confecção de materiais adequados aos diferentes tipos de necessidades dos alunos, bem como na assessoria para a aquisição destes.

Para crianças de 0 a 2 anos, as instituições especializadas podem ofertar o Atendimento Educacional Especializado por meio da intervenção precoce¹, quando necessário, resguardando sempre o direito desses alunos frequentarem os espaços de ensino comum destinados a esse público, sendo estes creches e centros de educação infantil, que compreendem a faixa etária de 0 aos 5 anos de idade.

Nos casos em que o aluno público alvo da educação especial seja maior de 14 anos e optar por uma escola regular profissionalizante ou pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, as instituições especializadas também podem oferecer o atendimento Educacional Especializado, caso seja necessário. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) orienta as “escolas especiais” que intensifiquem a parceria com as instituições oficiais, corroborando em seus

¹ Por intervenção precoce entende-se o oferecimento à criança de recursos ambientais apropriados (físicos, tecnológicos, materiais e humanos) a proporcionar-lhe interações ativas que ensejam mudanças significativas em seu processo evolutivo. (BRASIL, 1995, p.14)



planejamentos, implementações e avaliações, para que juntas garantam respostas inclusivas e exitosas, por parte dos alunos, que são público-alvo da educação especial.

As escolas comuns, com a atual incumbência de incluir a todos, indistintamente, necessitarão de apoio, no tocante a sua organização para aquisição de respostas educativas para os alunos público alvo da educação especial. Neste novo modelo, esses alunos receberão o atendimento educacional especializado, sempre que necessário, para complementar ou suplementar seus estudos. Enquanto as escolas comuns poderão ser apoiadas pelas instituições especializadas, uma vez que, o papel da escolarização cabe única e exclusivamente a ela.

As instituições especializadas, públicas, privadas e privadas sem fins lucrativos, mesmo que já ofereçam o Atendimento Educacional Especializado, devem orientar as famílias e encaminhar todos os seus alunos a realizarem a matrícula, sobretudo aqueles com idades de 06 (seis) aos 14 (quatorze) anos, nas escolas da rede regular de ensino, como garantia do cumprimento da Lei n.º 9.394 em seu artigo 32, que prega a sua gratuidade e obrigatoriedade nessa faixa etária.

As instituições especializadas no atendimento de alunos público-alvo da educação especial devem oferecer os conhecimentos, que não são próprios do currículo da chamada base nacional comum. De igual modo, devem estar atentas para que as escolas comuns cumpram o que lhes é de competência: a escolarização de todos, independente de suas diferenças ou limitações.

O importante papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensores das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram seu papel. Caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas, ou manter as já existentes, mesmo como apoio das instituições especializadas, os dirigentes dessas devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato nos órgãos do Ministério Público local. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 33)

Ainda não é consenso à aceitação e apropriação do processo de inclusão, por parte das escolas especializadas. Inúmeros movimentos de resistência têm surgido em



combate à nova postura educacional. Dentre as alegativas, pelas quais se luta pela permanência das antigas escolas especiais como substitutiva da escola comum, está a de que alguns alunos requerem apoios permanentes e generalizados, e o sistema regular é despreparado para lidar com esses casos. Outra justificativa se ancora na própria importância histórica que tem a escola especial na educação de alunos com deficiência. Além do direito de escolha, que deve ser preservado ao educando e a família que decidirão qual o melhor lugar para construir sua escolarização. Como pode ser visto no documento em que se posiciona a Federação Nacional das APAE's sobre tal assunto:

Sob tais enfoques, a Federação Nacional das APAE's defende a continuidade e a manutenção das escolas especiais, como espaços de direito e, portanto, tão inclusiva quanto as escolas comuns concernente ao direito à educação em escolas especiais dos educandos que, em função das suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, conforme estabelece a LDBEN, no artigo 58 §2º. (FENAPAEs, 2007 p. 10)

Alguns grupos defensores da “escola especial” não aceitam o seu redimensionamento, por julgarem que, neste contexto, se limitaria a uma educação não formal, minimizando assim suas possibilidades, em relação à escolarização de seu público, que, em alguns casos, dependeria, exclusivamente, de seus conhecimentos para sua inclusão social.

Escolas de línguas, de música, de arte, de culinária e outras não são escolas formais como requer o sistema educacional escolar. São pertencentes ao sistema não formal de educação. Assim, reduzir a compreensão de escola especial à oferta apenas de educação não formal é retirar a oportunidade única de alguns alunos se apropriarem do conhecimento necessário e imprescindível ao convívio social. (FENAPAEs, 2007 p.9)

Para Carvalho (2004), a simples inserção de estudantes com deficiência em salas comuns, não se traduz em modelo de inclusão, pois, nesses casos, o educando não passa de mero coadjuvante em seu próprio processo de busca, sem nenhuma autonomia, nem condições adequadas à construção do conhecimento.



No entanto, inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para o seu desenvolvimento integral. (CARVALHO, 2004, p. 110).

Como contraponto a essa postura segregadora de algumas instituições especializadas, ressaltamos a impossibilidade de incluir sem trazer para dentro àqueles que estão do lado de fora. Por mais que estudemos sobre pessoas com deficiência, não há como compreender suas verdadeiras necessidades e aspirações se não estivermos em contato com elas. É no contato com as diferenças, contradições e conflitos, que se formam as bases dialéticas da educação emancipatória, que contempla o homem em suas mais diferentes formas de ser.

Sustentar que primeiro é preciso preparar a escola e os professores para, somente depois, garantir a presença dos alunos é, no mínimo, não compreender a inclusão segundo as leis da dialética, como relação contraditória que ao mesmo tempo em que avança, encarando novos elementos sociais, também conserva as bases do velho já cristalizado e disseminado no conjunto da sociedade. Por isso, não se faz inclusão sem a presença dos excluídos e não se educa pessoa com deficiência sem a sua presença; educação é relação ou não é educação. (ROSSETTO, 2006, p. 86)

Desse modo, é preciso que o aluno da educação especial tenha as condições necessárias para a livre participação em todas as atividades inerentes à vida escolar, das mais simples às mais complexas, respeitando sempre seus ritmos e individualidades.

Em todo o Brasil, uma pequena quantidade de instituições especializadas passou a assumir uma nova postura em relação à escolarização dos alunos com deficiência; o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar a escola comum. A partir dessa concepção, tais instituições iniciaram um processo de transformação, visando atender as novas demandas oriundas da inclusão de seus alunos.



3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo delineamento metodológico escolhido, estudo de caso, objetivou investigar as mudanças ocorridas na APAE/Maranguape na nova conjuntura que lhe é posta, sendo esta, a inclusão escolar. Dentro dessa realidade, esse tipo de instituição, que protagonizou, durante muito tempo, a assistência às pessoas com deficiência, vem assumindo um novo papel. Visto que as políticas públicas vigentes traçam um novo caminho para este segmento, que lhes possibilita o acesso às escolas comuns, preservando-lhes o direito de serem atendidos em suas especificidades, por meio do atendimento educacional especializado.

A escolha por pesquisar a APAE/Maranguape, deu-se devido aos seus aspectos peculiares dentro do cenário que hora cerca as instituições especializadas no país. A instituição escolhida se destaca pela flexibilidade, aceitação e atitude mediante o processo de transformação, que ora se submete. Assim, as particularidades existentes nesta APAE, ratificam nossa escolha metodológica, pois vem ao encontro do que prega Mazzotti (2006), quando fala da necessidade de esclarecer os motivos pelos quais levaram o autor a optar por esse e não aquele universo de pesquisa.

[...] Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (MAZZOTTI, 2006, p.26)

Apesar da abertura e maleabilidade da instituição pesquisada, faz-se necessária a investigação e a reflexão sobre a compreensão das mudanças dentro desse novo paradigma, que a ela se antepõem. Desse modo, optamos pelo estudo de caso por atender as expectativas existentes, quanto à obtenção das respostas referentes às mudanças, diante do novo papel das instituições especializadas no contexto da inclusão. Que mudanças estão ocorrendo na instituição devido a essa nova proposta?



Como vem acontecendo o processo de resignificação e redimensionamento da instituição dentro do sistema educacional inclusivo? Por que razão a APAE/Maranguape assumiu as mudanças relativas à inclusão escolar? São questões que poderão ser respondidas através dessa estratégia metodológica, como afirma YIN (2001):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando: se colocam questões do tipo “como” e “por que”; o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN. 2001, p. 110)

Como participantes da pesquisa, foram escolhidos dois professores do AEE, a coordenadora do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência (CAEPD), dois professores do projeto Temperando e Transformando, a professora do projeto Telecentro e a consultora da APAE/Maranguape.

Para o desenvolvimento desta pesquisa seguiram-se algumas etapas indispensáveis à sua viabilização. Como primeira etapa, tivemos a apresentação do projeto na APAE/ Maranguape, buscando o envolvimento do grupo dos profissionais participantes, através da negociação do foco e das estratégias de pesquisa. Em seguida, foram utilizados dois procedimentos metodológicos sendo estes: a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Foram aplicadas duas entrevistas para cada participante, sendo que, uma conteve questões inerentes à sua percepção e a repercussão da mudança no âmbito pessoal, e, a outra sobre as implicações percebidas na esfera institucional. É válido mencionar que a entrevista foi desenvolvida com base em um roteiro com aproximadamente oito questões, variando segundo o sujeito entrevistado.

Ao todo realizamos quatorze entrevistas para sete participantes, sendo estes: a coordenadora (entrevistas 1 e 2) do CAEPD, dois professores do AEE (entrevistas 1 e 2), uma professora e uma terapeuta ocupacional do Projeto Temperando e Transformando (entrevistas 1 e 2), uma professor do projeto Telecentro (entrevistas 1 e 2) e a consultara da APAE (entrevista 1 e 2) totalizando 14 entrevistas.

Optamos por tais profissionais, por serem representativos do processo de mudança. A oferta do AEE, por exemplo, trouxe uma série de modificações de ordem pedagógica, administrativa e de estrutura física, entre outras. Foram estabelecidas novas relações com as famílias, com os professores de sala de aula comum e com o próprio aluno. Isto porque a oferta da instituição deixa de ser substitutiva à escola comum para ser complementar/suplementar, alterando assim a dinâmica e o funcionamento da instituição como um todo.

Proseguimos com a coleta de dados através da análise dos documentos, que segundo Yin (2001) este recurso se adequa a todos os tipos de estudos de caso, menos para a investigação de sociedades, que ainda não haviam se apropriado das técnicas de leitura e escrita. Destaca este autor que, as informações extraídas destas fontes devem-se ater exclusivamente à coleta de dados.

É necessário ressaltar que, ao pesquisarmos os documentos em um dado campo de pesquisa, devemos atentar para o fato de tais instrumentos terem sido elaborados em um contexto que não é neutro. Ou seja, existiu uma tendenciosidade em favor de grupos específicos, e, que, portanto, em muitos casos, se chocam com os anseios do estudo de caso, ora desenvolvido. Desse modo, o pesquisador pode confrontar tais documentos com outras fontes, o que enriquecerá o trabalho e dará mais clareza no instante da análise dos dados, como esclarece Yin (2001), ao afirmar que,

[...] de fato, é importante, ao se revisar os documentos compreender-se que eles que eles foram escritos com algum objetivo específico e para algum público específico, diferentes daqueles do estudo de caso que está sendo realizado. Nesse sentido o pesquisador é um observador vicário, e as provas documentais refletem uma certa comunicação entre outras partes que estão tentando alcançar outros objetivos. (YIN. 2001, p. 110)

Assim, elegemos para análise o Projeto Político Pedagógico (PPP), por se tratar do principal documento norteador das concepções e práticas da instituição. Nele estão contidos o diagnóstico situacional do contexto ao qual se insere a instituição, bem com



as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que orientarão a sua prática, contendo assim, a proposta pedagógica que fundamenta sua oferta educacional.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Como resultante de um processo socio-histórico, movida por uma constante relação com os indivíduos, que atuam numa dada ordem conjuntural, seria simplório dizer que, a mudança é apenas o resultado de uma soma de partes que, individualmente, se modificam e se juntam para a formação de um todo. Ao contrário, a mudança se produz em um espaço, em um determinado tempo, em um contexto sociocultural, que, por sua vez, é composto por indivíduos que transformam e são transformados, que atuam sobre uma realidade coletiva, ao mesmo tempo, em que são modificados por ela.

Mediante a esta lógica, a pesquisa nos leva a compreender que as mudanças ocorridas na APAE/Maranguape possuem uma força motriz instalada nas subjetividades dos sujeitos, que compõem a instituição. Essas motivações, numa perspectiva dialógica, deram origem aos objetivos do grupo, que se fortaleceram ao longo das discussões coletivas no interior do organismo institucional, tornando possível a luta da instituição frente as resistências, que se estabeleceram no ambiente externo. Resistência que, pode ser encontrada na fala expressa pela atual consultora da APAE no diálogo com outras instituições especializadas:

Primeiro a instituição buscar sua auto-afirmação. Esse é um ponto difícil de auto-afirmação enquanto papel social e político. Até ela desmistificar isso porque ela é pequena diante de uma imensidão de outras instituições que ainda querem sustentar esse conceito do passado. Então não é fácil, pois, em todos os lugares ela enfrenta isso: ah, vocês não querem ser escola? Então, esse é um preconceito, uma resistência ainda intensa. Ex-presidente da APAE e atual consultora.

Desse modo, para compreender os aspectos motivacionais que propiciaram a mudança dialogamos com aqueles que compõem a instituição, na tentativa de acessar o que seria a causa primeira da mudança: as concepções. De modo que, os processos



posteriores: mudança nas práticas pedagógicas e mudança nas relações são conteúdos decorrentes desse movimento anterior, que, por vezes, se instalam no reino do oculto, mas se expressam por meio de práticas, gestos, comportamentos, atitudes, posicionamentos e abstenções. Embora as motivações se expressem de várias maneiras, buscamos uma unidade na construção da motivação coletiva, por meio das trocas sistemáticas dos saberes existentes, com vistas ao fortalecimento do ideário coletivo. Como estratégia foram criados espaços para estudos e discussões como nos mostra a coordenadora do CAEPD ao revelar que o primeiro passo foi,

[...] a questão da formação continuada dos profissionais, porque enquanto escola, nós estávamos com um grupo de profissionais que mesmo que passassem por diversos cursos, eles ainda não estavam habilitados no sentido da parte específica para atender. Do ponto de vista legal, para o centro existir de fato nós precisávamos credenciá-lo e ter os profissionais habilitados. Isso na parte pedagógica, no que se refere à formação. Coordenadora do CAEPD.

Na busca por viabilizar o processo inicial num plano conceitual é imprescindível que se construam aportes teóricos, que sustentem os objetivos aos quais se persegue, sob pena de se perder o rumo durante a caminhada. A gestação da ideia se dá por meio das discussões, negociações, dos pontos e contrapontos, haja vista estarem em cena um conjunto heterogêneo de valores individuais, embora movidos por um objetivo comum, que é a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Vygotsky (2001) nos revela o que o conteúdo manifesto por trás do discurso externo, é repleto de desejos, necessidades e motivações, que buscam atender aos nossos interesses e emoções. É bem verdade que tal conteúdo denominado de discurso interno, sofre a influência do contexto, ao qual se insere o locutor, e, é resultante de um processo relacional, estabelecido numa realidade que é história e social. Entretanto, é da interação desses discursos endógenos, que se configura um sentido coletivo, que dá sustentação ao discurso do grupo e se traduz a partir das novas práticas.

Desse modo, entendemos que o Projeto Político Pedagógico, por ser um documento coletivo, expressa os significados e práticas, que norteiam a direção a qual a instituição pretende seguir. Na construção dessas concepções, os sentidos pessoais e coletivos atribuídos a tal documento trazem em seu cerne os motivos, que os une e os mobiliza frente aos desafios para a elaboração da sociedade almejada pelo grupo. No trecho abaixo extraído do Projeto Político da APAE/Maranguape, visualizamos as concepções, que fundamentam suas novas práticas. Nele se encontram expressos a forma como compreendem o processo de aprendizagem de todas as pessoas, bem como revela o significado atribuído à escolarização das pessoas com deficiência, na tentativa de superar a segregação a qual foram submetidas.

Respaldado no princípio da inclusão, o CAEPD busca a superação do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, atuando de forma complementar, consoante às necessidades específicas dos alunos, levando-os a desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, psicomotores, afetivos e culturais no processo de aprendizagem. (Trecho da fundamentação pedagógica do PPP - APAE/Maranguape, 2013)

Na ótica de Leontiev (1978), uma atividade é composta pelo conjunto de ações desenvolvidas pelos indivíduos de um grupo em torno de uma mesma finalidade ou objetivo. Cada ação individual é movida pelo significado coletivo construído para um fim objetivo e específico. Assim, o sentido que cada sujeito atribui a sua prática deverá estar em sintonia com a finalidade objetiva ao qual se desdobra sua ação.

Sendo o motivo o núcleo central do sentido que atribuímos à atividade produtiva, dois foram apontados nas entrevistas como causas promotoras da mudança, a saber: a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Embora exista um aparato legal, que garante a inclusão ampla e irrestrita dos alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, vemos que, na prática muitos desses direitos são burlados, em nome de uma “falta de preparo”, por parte de diversas unidades escolares. Assim, observamos na fala da professora 01 do AEE que se faz necessário um acompanhamento da execução das leis, para que se garanta o processo de inclusão de fato e de direito.



[...] a APAE é uma instituição cujo objetivo é a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e, devido à mudança das leis, diretamente relacionada ao MEC, a APAE sentiu a necessidade de acompanhar o processo de inclusão nas escolas regulares. Professora 01 – AEE.

Entendendo a Educação como um direito de todas as pessoas, os alunos com deficiência, historicamente foram postos à margem desse direito. Desse modo, a professora 01 do AEE relata que a principal motivação da mudança é a defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Uma vez que a forma como esse direito é validado requer atenção para que o fim último de sua inclusão seja a sua aprendizagem e a formação de cidadãos autônomos e socialmente ativos. Dentre as medidas necessárias à viabilização desse processo, o acompanhamento às famílias é apontado como fundamental, como vemos abaixo:

[...] Eu acho que o objetivo fundamental da instituição é consolidar o processo de inclusão. Acompanhar as famílias, dar apoio às famílias, continuar em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Proporcionar estudos, realizar campanhas na comunidade, mas, fundamentalmente continua sendo a defesa dos direitos das pessoas com deficiência do município de Maranguape. Professora 01 – AEE,

Um novo significado para a pessoa com deficiência se faz necessário. Em primeiro lugar que seja tratada como cidadã de direito e não como aquele que de favores necessita. Que seja visto como um SER, dotado de todas as dimensões do humano; alguém que pensa, que sente, que ama, que se relaciona. Um ser humano ativo do ponto de vista social, político e econômico. Apesar disso nos fala a superintendente da APAE/Maranguape quando descreve os motivos da mudança:

Primeiro eu acho que foi a dignidade e o direito da pessoa com deficiência que fez a APAE mudar. A questão da pessoa com deficiência foi o primeiro plano que levou a APAE mudar. Da ressignificação desse indivíduo enquanto sujeito diante de uma sociedade. E fazer com que a sociedade respeite e não dava pra ter duas falas. Dentro da instituição ter uma fala e na sociedade ter outra. Eu acho que foi esse grande passo; a ressignificação da vida. E pensar o sujeito enquanto ator importante dentro de uma sociedade produtiva, econômica, política... Esse foi o grande propósito que a instituição teve. Ex-presidente da APAE atual superintendente.

A participação de todos os indivíduos na gestão e nas decisões que afetam a sociedade é a primeira arma de empoderamento, que garante a pessoa com deficiência o exercício de sua cidadania. Pensar em uma política voltada para a promoção da inclusão de qualquer segmento social segregado é pensar em um modelo participativo, em que os maiores interessados tenham vez e voz nas tomadas de decisões. Caso contrário, estaremos diante de sofismas, de falácias, com lacunas absurdas entre o dizer e o fazer as práticas inclusivas. Como nos mostra a fala da atual superintendente da APAE/Maranguape, a Educação é um dos principais instrumentos de empoderamento, é, em si, um mecanismo que possibilita ao sujeito se apropriar do saber historicamente construído para uma atuação mais prática na sociedade ao qual está inserido.

Hoje ela busca oferecer a esses atores importantes ações que possam contribuir com a vida, fazendo com que eles possam crescer. Que possa ajudar hoje na defesa dos seus direitos. Então, eu acho que a instituição tem muito mais hoje um papel de defesa de direitos, na garantia dos direitos e na luta e promovendo isso junto com as famílias e com a pessoa com deficiência do que fazer um papel do estado. Ex-presidente da APAE.

Não se objetiva, de nenhum modo, negar o componente individual no processo de construção do sentido, mas, considerar as relações existentes dentro de um contexto histórico, que repercutem no sujeito influenciando até mesmo a sua forma pessoal de se relacionar com as significações socialmente construídas. É possível perceber nas considerações da atual superintendente da APAE/Maranguape, o sentido que atribui ao processo de mudança, por meio de uma contextualização histórica que desencadeou o paradigma da inclusão, atualmente defendido pela instituição.

Sinceramente, eu tenho imenso prazer em dizer que faço parte dessa construção. Tenho muito cuidado com o que eu falo, com o que eu leio, com o que eu pratico. Apesar de ter nascido numa história de segregação, tem que ter cuidado muito com esse processo. Mas, sinto um prazer enorme e um orgulho enorme de fazer parte dessa construção. Superintendente da APAE/Maranguape.

Indagada sobre a forma como a mudança foi compreendida, a professora 02 do AEE destaca como a nova concepção voltada para atender a proposta inclusiva pode



refletir em sua prática pedagógica, levando-a a perseguir um novo objetivo a partir de um conteúdo anteriormente trabalhado.

Não só pra mim, mas, pra todos os professores, foi a compreensão de como trabalhar cada área. Por exemplo, quando nós trabalhamos com os alunos com deficiência intelectual a construção do nome, alguns imaginavam que nós estávamos ensinando o português, mas, a questão ia além da língua. Nós estávamos trabalhando a identidade, a construção de si mesmo e a construção do mundo a partir deles, de suas identidades individuais dentro de uma realidade social. Professora 2 – AEE.

Assim, uma mudança que se estabelece apenas no nível das práticas não tem sustentação. É necessário que ela crie bases sólidas no ideário coletivo do grupo, possibilitando ao indivíduo, que ele se reconheça dentro do processo de mudança mediante sua ação ativa e transformadora. Caso contrário, as diversas ações serão apenas um subproduto para atender a vontade alheia ou de grupos que estão no poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apontados, percebemos que, o novo sentido que permeia e fundamenta os saberes e práticas da instituição analisada, foi construído através da relação interna de seus profissionais com outras formas de pensar a educação especial. Essas novas formas apontam, principalmente, o direito dos alunos público-alvo da educação especial de se incluírem nas escolas comuns do ensino regular, sendo este o principal recurso de mediação de sua aprendizagem.

Mediante os estudos realizados na instituição, verificamos também que o ambiente heterogêneo e diversificado é a forma mais eficaz de construção de conhecimento. Privar qualquer aluno do privilégio de aprender com as trocas, com as diferenças, é, portanto, podá-lo, reduzi-lo, minimizá-lo em seu potencial de descoberta, privá-lo da capacidade de crescer com os consensos, dissensos e conflitos existentes na coletividade.



Na instituição investigada, as discussões e os estudos realizados pelos profissionais com base em autores como Vygotsky, Piaget, Sassak, Mantoan, Figueiredo, Gomes, entre outros, bem como as experiências de outros militantes da causa da inclusão escolar, auxiliaram eles na construção de novas concepções, norteando suas visões frente à responsabilidade de lutar pela inclusão escolar de seus alunos como um direito básico e incondicional.

Para os participantes do estudo, a antiga proposta pedagógica da APAE/Maranguape que separava seus alunos dos demais, oferecendo-lhes um modelo escolar diferente, em substituição à escola comum, perdeu o sentido. E, em seu lugar, eles se apropriaram de uma nova concepção e prática que privilegia o contato do aluno com seus pares. Dentro desta visão, a instituição vem se empoderando de seu novo papel, que destina a oferta de seus serviços a subsidiar e apoiar seus alunos no desafio de aprender nas escolas comuns do ensino regular, lugar destinado para a escolarização de todos os alunos.

Constatamos que a causa primeira da instituição permanece de forma ainda mais veemente, a saber, a luta pela promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Eis a razão pela qual a luta pela inclusão escolar continua sendo uma de suas maiores frentes de luta: a escola comum inclusiva, onde todos os alunos sejam respeitados e valorizados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**, Cad. CEDES, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E, **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**, São Paulo, MEC/SEESP, 2007.



FENAPAES, Federação Nacional das APAES, **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e múltipla**: FENAPAES, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro, Graal, 1999

GUERREIRO, P. (Org.). **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.

JANNUZZI, G., **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, Autores Associados, Campinas, 1992, 2ed.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**, 1ª ed., São Paulo: MORAES LTDA, 1959.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, Basílio de., **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**: contribuições para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações vindouras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da prática brasileira. Rio de Janeiro, Tip. Do Jornal do Comércio de Rodrigues S. C., 1913.

MARQUES, C. A. & MARQUES, L. P. et. al, **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**, Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNA J. F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2006.

MENDES, E. G., **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, In: Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33, set/dez 2006.

MÜLLER, T. M. P., **A primeira escola especial para “crianças anormais” no Distrito Federal – O Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional dos Alienados (1903-1920): uma leitura foucaultiana**, Dissertação de Mestrado, UERJ, 1998.

MÜLLER, T. M. P. **Os conceitos de criança e de anormal e as práticas decorrentes de atendimento institucional no Brasil: uma análise genealógica**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.1, n.2, jul./dez. 2005.



RIBEIRO, L. **Papel do médico na solução do problema da delinquência infantil.** In Folha Medica, Rio de Janeiro, ano XXIV, 25 de março de 1943.

ROSSETTO, E. et. al, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos**, EDUNIOESTE, Cascavel, 2006.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**, Madrid, Rógar, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

Recebido em 07 de Setembro de 2018
Aprovado em 25 de Março de 2020



INCLUSÃO E EQUIDADE NAS OPORTUNIDADES DE ENSINO: O ESTUDANTE SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INCLUSION AND EQUITY IN EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: THE DEAF STUDENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019218>

Jurandir de Almeida Araújo
Fundação Visconde de Cairu
juran-araujo@hotmail.com

RESUMO

Inclusão e equidade são temas atuais e bastante discutidos nos diferentes setores da sociedade brasileira, e na escola não é diferente. A inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula da escola regular, por exemplo, tem gerado discussões calorosas no meio escolar e acadêmico e, por conseguinte, um significativo número de estudos tratando do assunto. Assim, objetiva-se com este artigo tecer uma análise crítico/reflexiva acerca da inclusão de alunos surdos na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda. De abordagem social qualitativa, o estudo de caso foi escolhido para traçar e compor o itinerário da pesquisa. Em linhas gerais, o estudo revelou que há ainda um longo caminho a ser percorrido, tanto pelas escolas da rede pública quanto da rede privada, para se tornarem de fato inclusivas, uma vez que não oferecem, em sua maioria, a todas as pessoas equidade nas oportunidades de ensino. Em relação ao estudante surdo, evidenciou que o uso da Libras no contexto escolar e de sala de aula configura-se como um elemento potencializador no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Educação Inclusiva. Equidade.

ABSTRACT

Inclusion and equity are current and widely discussed topics in different sectors of Brazilian society, and at school it is no different. The inclusion of people with disabilities in the regular school classroom, for example, has generated heated discussions in the school and academic environment and, therefore, a significant number of studies dealing with the subject. Thus, the aim of this article is to carry out a critical / reflexive analysis about the inclusion of deaf students in the regular school from the point of view of a deaf student. With a qualitative social approach, the case study was chosen to outline and compose the research itinerary. In general, the study revealed that there is still a long way to go, both by public and private schools, to become truly inclusive, since they do not offer, in most cases, equity to all people. teaching opportunities. In relation to the deaf student, it was evident that the use of Libras in the school and classroom context is configured as a potentializing element in the teaching-learning process.

Keywords: Deaf Education. Inclusive education. Equity.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula do ensino regular é uma realidade cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Garantir a inclusão destas, segundo Fernandez (2011, p. 139), “[...] é afirmar que Todos têm o direito de estudar numa escola regular com outros educandos, construindo juntos os conhecimentos e aceitar as diferenças de cada um, pois ser diferente é normal.” No entanto, não é o que acontece em muitas escolas da rede regular de ensino no país. As instituições escolares, em que se pensa inclusivas, democráticas e igualitárias, ainda apresentam muitas lacunas a serem preenchidas para que a inclusão de pessoas com deficiência se concretize de fato no cotidiano escolar e de sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Não se pode negar que o processo de inclusão vem ocorrendo, engana-se quem pensa que não, no entanto, de forma deficitária, pois falta muito ainda a ser feito para que aconteça como o esperado. Tendo em conta que facilitar ou tornar possível o acesso das pessoas com deficiência a escola da rede regular de ensino não significa afirmar que estas pessoas estão sendo incluídas de fato, visto que, como pondera Araújo (2017a, p. 123), “[...] incluir pressupõe uma relação de troca, de interação, de respeito às diferenças, sejam estas físicas, mentais, sexuais, de gênero, cor, classe, religiosa, entre outras.” Em outras palavras, incluir pressupõe uma relação de interação e cooperação recíproca entre todos os partícipes do processo de ensino aprendizagem que, segundo Rosa (2011, p. 152), deve ser “[...] feita e vivida pelas trocas sociais, respeito às diferenças culturais e linguísticas, pela aceitação do outro como ele é – e não como um bonequinho de massa a ser moldado de acordo com o que se quer.”

A inclusão escolar, numa perspectiva mais ampla, é importante ressaltar, não está restrita apenas as pessoas com deficiência, mas a todas aquelas pertencentes aos grupos historicamente discriminados. Como observa Bayer (2010, p. 12):

Na escola inclusiva não há mais espaço de divisão entre ensino especial e ensino regular, o ensino deve ser o mesmo para todos, respeitando as particularidades, as diferenças. Trata-se de um ensino



participativo, humanitário e acolhedor de aspectos solidários e plurais de convivência.

Neste sentido, incluir requer muito mais do que a garantia do direito ao acesso à escola regular, requer que todos os estudantes “[...] sejam vistos e respeitados na sua singularidade, em seu jeito de ser, de estar e de viver; em suas limitações e superações; nos seus direitos civis, assegurados pela Constituição Federal e outros documentos nacionais e internacionais” (ARAÚJO, 2017a, p. 123); requer igualdade de direitos e equidade de oportunidades.

Para que a inclusão escolar aconteça conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais e defendem os estudiosos e profissionais da área, faz-se necessário uma série de ações e atitudes por parte de todos os envolvidos com o processo educacional, principalmente no que diz respeito ao lidar com o outro diferente, considerando que todas as pessoas, independente de possuir algum tipo de deficiência ou não, também têm limitações e potencialidades.

Em relação aos estudantes surdos, as dificuldades na escolarização desses, quase sempre estão relacionadas a questão da língua e da sua real inclusão na sala de aula, uma vez que a maioria das escolas brasileiras não se encontra adaptada, tanto do ponto de vista dos recursos materiais quanto dos recursos humanos, para recebê-los. O que acarreta defasagem em relação a idade/série, ou seja, como pondera Lacerda (2006, p. 165), “[...] sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado” para a idade dos mesmos. Daí, como pontua a referida autora, “[...] a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades” (LACERDA, 2006, p. 165) e, desta forma, respeitando as suas particularidades.

Diante do exposto, objetiva-se com este artigo tecer uma análise crítico/reflexiva acerca da inclusão de alunos surdos na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda. Metodologicamente ancorando na pesquisa de

abordagem social qualitativa e como estratégia de investigação o estudo de caso, tem como questão norteadora a seguinte indagação: qual a concepção do estudante surdo acerca da sua inclusão na escola da rede regular de ensino? Pois, compartilha-se do pensamento de Carvalho (2003, p. 30) de que “[...] embora a educação de pessoas deficientes, como a de qualquer outra pessoa, seja direito de cidadania e represente a crença social nos sujeitos, ainda é relevante o descompromisso com esta ação.” Em outras palavras, ainda não atende, como deveria, as demandas e necessidades da pessoa com deficiência.

A opção pela pesquisa social qualitativa se deu por ser esta uma abordagem que tem o ambiente natural como fonte direta para a coleta dos dados e o pesquisador como seu principal agente (MINAYO, 2015). Também por compreender que “[...] o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.” (MINAYO, 2015, p. 24) No caso deste estudo, tem como matéria-prima as vivências e experiências de uma estudante surda no decorrer da sua trajetória educacional no contexto da Educação Inclusiva. Daí a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação, que segundo Yin (2005, p. 32), trata-se de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Como estratégia e instrumento para dos dados foi aplicado um questionário com questões abertas com uma estudante surda de 15 anos de idade, cursando o primeiro ano do Ensino Médio, numa escola da rede privada, frequentada por estudantes de classe média. A opção pelo questionário se deu devido ao pouco domínio do pesquisador com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). E também por ser uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128) Adequando-se, desta forma, ao problema de pesquisa investigado, uma vez



que, como observa Marconi e Lakatos (1999, p. 33), “[...] tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato.”

Atendendo ao rigor científico e às exigências do Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP) foram tomados todos os cuidados éticos para preservar a identidade da estudante, que por ser menor de idade o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi assinado por sua mãe autorizando sua participação na pesquisa. Cumprindo, desta forma, como o que está posto na Resolução 196/96 que orienta que pesquisa com pessoa menor de idade se deve “cumprir as exigências do consentimento esclarecido, através dos representantes legais.” Cabe destacar que, como ressalta Kipper (20016, p. 40), “[...] atualmente, pesquisas com crianças e adolescentes estão sendo autorizadas, porém com salvaguardas, porque seria injusto não permitir sua realização, excluindo-os dos benefícios delas advindos.”

2 A ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva, embora alicerçada em bases filosóficas e em políticas educacionais afirmativas, em que a solidariedade e o respeito as diferenças configuram-se pontos essenciais, envolvendo aspectos ideológicos, políticos, sociais, culturais e econômicos, ainda é uma realidade em fase inicial na maioria das escolas brasileiras (LACERDA, 2006; ROSA, 2011). De certo que se trata de,

[...] uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 166)

Nesse sentido, observa-se que a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino garantiu o direito ao acesso, todavia



não garantiu a permanência e o êxito. O fato de as escolas aderirem as políticas educacionais inclusivas não significa dizer que estão desenvolvendo uma cultura de inclusão, tampouco que a presença destas pessoas na sala de aula da escola regular lhes garante uma educação de qualidade e de serem bem-sucedidas socialmente (MORÁS, 2018). Ampliando a discussão, Silva e Gomes (2018, p. 79) enfatizam que:

[...] a inclusão é um processo muito mais amplo, envolvimento não só a dimensão pedagógica, mas também atitudinal e filosófica, ou seja, para que aconteça, é preciso impactar o comportamento das pessoas e ser passível de interpretação lógica, fazendo sentido para todos que com ela estão envolvidos.

Incluir, portanto, vai muito além de garantir o acesso da pessoa com deficiência na escola da rede regular de ensino, uma vez que, como pondera Pacheco (2007, p. 15), “[...] a inclusão, pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua comunidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola.” Dito de outra forma, a escola precisa estar preparada – organizacional, operacional e pedagogicamente – para receber os alunos com deficiência, respeitando e atendendo-os em suas demandas e necessidades. Como enfatiza Rosa (2011, p. 152), “[...] é preciso moldar este ambiente para que o indivíduo em questão sinta-se parte de um todo.”

Assim, compreende-se que a escola para ser bem-sucedida no seu projeto de inclusão, como ressalta Morais e Araújo (2018, p. 37), “[...] é preciso a colaboração de toda a comunidade escolar: desde o agente de portaria, professores, gestores, até os pais/responsáveis, os quais devem ser um elo de ligação do aluno com a escola.” Além disso, faz-se necessário o envolvimento de todos – governantes, profissionais das diversas áreas da ciência, em particular os profissionais da educação e a sociedade como um todo.

Portanto, compartilha-se do pensamento de Góes e Laplane (2004, p. 3) de que “[...] é preciso focalizar a instituição escolar em suas relações com a sociedade e pela preocupação com que está sendo considerada ou concretizada a inclusão.” Caso



contrário, vigora a “inclusão excludente.” (SKLIAR, 1999, p. 23) Logo, a escola que se quer inclusiva, precisa por em prática uma educação para emancipação dos sujeitos por ela atendidos (MORAIS; ARAÚJO, 2018), independentemente de pertencimento étnico-racial, cultural, geracional, gênero, religião, idade, de possuir ou não alguma deficiência, entre outras formas de diferenciação social.

Mas, em meio a toda essa discussão, inquieta-nos o fato de existirem diretrizes curriculares e legislações (nacionais e internacionais) que orientam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino, contudo, ainda se constitui em um grande desafio para a maioria das escolas brasileiras e, particularmente, para os profissionais que lidam diretamente com estes estudantes. A esse respeito, Morás (2018, p. 70) é taxativo ao afirmar que “[...] as políticas de inclusão se fazem presente no contexto escolar regular. No que se refere à educação de surdos, isso requer que a escola enfrente o problema das diferenças linguísticas.” Também as diferenças culturais, de forma a contemplar a cultura surda em suas ações pedagógicas. Entendendo que “[...] a presença do aluno surdo em sala de aula promove a diversidade cultural no ambiente escolar e o convívio diário faz com que os alunos ouvintes percebam o mundo surdo, sua cultura e sua língua.” (SILVA; GOMES, 2018, p. 71)

Corroborando com a discussão, a Declaração de Salamanca (1994, p. 07) ressalta que as “[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais.” Acrescenta ainda que:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. (DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p. 07)

A verdade é que, como expõe Skliar (1999, p. 23), “[...] todo processo de inclusão que não haja comprometimento torna-se inclusão excludente”. Uma realidade de muitas escolas brasileiras da rede regular de ensino que dizem incluir, mas não



inclui, apenas integra os alunos com deficiência no seu espaço, pois a inclusão, com já sinalizado, vai muito além de matricular e colocá-los no mesmo espaço dos demais alunos, requer contemplá-los nas ações pedagógicas respeitando as particularidades, demandas e expectativas.

3 A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO

Cabe ressaltar que pessoas com deficiência, conforme o Decreto 6.949/09, são aquelas que apresentam algum tipo de impedimento “[...] de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009) Impedimento que pode ocasionar dificuldades em desempenhar algumas atividades, mas não significa dizer que sejam incapazes de se desenvolverem social e intelectualmente. Isto é, podem se relacionar socialmente e realizar atividades intelectuais e laborais desde quando sejam respeitadas as limitações e desenvolvidas as potencialidades.

No que diz respeito a deficiência auditiva, que é a diminuição ou perda total da audição, Campos (2014, p. 48) considera o surdo como “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.” Portanto, plenamente capaz de interagir com o mundo, isto é, com as coisas/objetos e as pessoas a sua volta.

No que diz respeito a escolarização, o estudante surdo,

[...] possui uma identidade própria e exige uma educação que o respeite como ser em desenvolvimento, no alcance de três objetivos básicos da inclusão: presença, participação e construção do conhecimento, além da construção da identidade e da autonomia, a interação e socialização do aluno no meio social, familiar e escolar, e ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo. (LIMA, 2006, p. 79)



Portanto, assim como qualquer outro sujeito, o surdo precisa ser visto, respeitado, valorizado e contemplado no currículo escolar e na ação pedagógica considerando suas particularidades, limitações e potencialidades, assim como a sua cultura. Caso contrário a igualdade de direitos e a equidade de oportunidades, tampouco a inclusão que tanto se defende, se efetivarão no cotidiano social e escolar. Assim, ao se falar em Educação Inclusiva, é preciso entender que:

Incluir o surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros. É proporcionar aprendizado, é valorizar e estimular o aprendizado de sua primeira língua, a LIBRAS, é compreender que a língua portuguesa para este aluno será a segunda língua em modalidade escrita. Incluir o surdo é usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e linguísticas. É desenvolver um indivíduo para que ele não se torne dependente, como muitos pensam, mas sim possuidor de sua língua, de seu conhecimento e de possibilidades diárias de desenvolvimento e captação do que o rodeia. (ROSA, 2011, p. 155)

No que diz respeito a utilização da Libras na escola, como observa Sacks (2002, p. 82), esta “[...] aparece como elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. [...] um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes.” Diga-se ainda, como um elemento facilitador nas relações estabelecidas entre a cultura surda e a cultura ouvinte, na troca de conhecimentos, experiências e perspectivas de vida. Portanto, como observa o referido autor:

Preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002, p. 82)

Isto é, a Libras configura-se como um dos principais elementos facilitadores no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo, pois, segundo Damásio (2005, p. 61):



A língua brasileira de sinais possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Ressaltando que nas relações estabelecidas socialmente entre os sujeitos, cada um, dentro das suas subjetividades, apresentam particularidades que precisam ser respeitadas, caso contrário a inclusão não acontece. E na escola não é diferente, as relações estabelecidas precisam contemplar essas prerrogativas.

Diante do exposto, entende-se que uma das principais características da escola inclusiva, como pontuam Moraes e Araújo, (2018, p. 38), é todos os alunos “[...] terem oportunidades igualitárias preservando as suas diferenças” e que “a Inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de Equidade.” (RODRIGUES, 2014, p. 11) No entanto, questiona-se: as escolas da rede regular de ensino estão realmente incluindo as pessoas com deficiência e promovendo a equidade nas oportunidades de ensino?

4 INCLUSÃO E EQUIDADE NAS OPORTUNIDADES DE ENSINO

A inclusão, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constitui “[...] uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.” (BRASIL, 1998) Contudo, apesar de um número significativo de políticas educacionais (leis e diretrizes curriculares) voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na escola da rede regular de ensino, a equidade nas oportunidades de ensino ainda é deficitária e deixa muito a desejar.

No caso da inclusão de alunos surdos na escola regular, estes, segundo Morás (2018, p. 107), não têm sido considerados “[...] em muitos aspectos específicos de sua comunidade, criando-se uma falsa imagem de que na inclusão estão recebendo as mesmas oportunidades dos demais alunos.” Para o referido autor:



Mesmo que a escola busque de alguma forma desenvolver uma cultura inclusiva, no caso da inclusão de surdos, respeitando a sua diferença cultural e linguística, a mesma sofrerá certa pressão por parte da “cultura escolar”, que ainda tem dificuldade em aceitar os grupos heterogêneos. (MORÁS, 2018, p. 71)

Assim, diante destas constatações, pergunta-se: pode haver inclusão se não há equidade nas oportunidades de ensino? Pode haver inclusão de surdos na sala de aula das instituições da rede regular de ensino, se estas não oferecer um ensino considerando as individualidades e especificidades destes estudantes? A esse respeito, Burci, Santos e Costa (2017, p. 447) observam que:

[...] na equidade devemos tratar as pessoas de forma desigual, pois em nossa sociedade somos iguais somente como seres humanos, portanto a lei nos considera iguais, mas possuímos individualidades e especificidades que nos tornam desiguais. Essas diferenças podem ser eliminadas ou amenizadas ao serem repensadas pelo princípio da equidade e não apenas pelo da igualdade quando em alguns casos promovem a injustiça.

Nessa direção, percebe-se que, mesmo as políticas públicas educacionais ter a qualidade e a inclusão de todos os estudantes na escola da rede regular de ensino como objetivo basilar da educação, os sujeitos historicamente discriminados ainda têm que enfrentar muitos obstáculos na sua trajetória educacional (ARAÚJO, 2017b). Isso se dá, em parte, devido ao fato de que a educação brasileira ainda não atende satisfatoriamente as demandas, interesses e necessidades destes e, desta forma, não propicia equidade de oportunidades para todos os estudantes. Logo,

Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se entende a sua pertinência. (RODRIGUES, 2014, p. 08)

Complementando o pensamento de Rodrigues (2014), na citação acima, Alves (2017) pondera que a prática da equidade de ensino, se se quer ativar a vontade de



aprender dos estudantes e dotar de sentido as propostas de aprendizagem, terá que considerar os sujeitos na sua singularidade e contexto concreto. Acrescenta ainda que:

Os caminhos de equidade passam por atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educacionais de acordo com a diversidade dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem entre os sujeitos através de discriminação positivas; assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva. (ALVES, 2017, p. 65)

Observações essas condizentes e necessárias para a efetivação da educação inclusiva nos diferentes espaços educacionais. Todavia, ainda distante de se concretizarem no cotidiano escolar, uma vez que a maioria das escolas brasileiras ainda não está adequadamente preparada (física e pedagogicamente) para receber estes alunos. E, ao ser obrigadas a matricular, acaba fazendo uma inclusão de forma deficitária e, conseqüentemente, negligenciando uma série de direitos.

Portanto, partindo dos pressupostos teóricos de Bruci, Santos e Costa (2017, p. 444) de que “[...] no princípio de igualdade todos são tratados de forma igual, e que na equidade os desiguais são tratados de forma desigual”, entende-se que a escola que se quer inclusiva precisa oferecer igualdade de oportunidades entre os iguais e equidade entre os diferentes, caso contrário a inclusão não se efetiva no cotidiano escolar e de sala de aula ou se dará de forma não satisfatória.

5 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ÓPTICA DE UMA ESTUDANTE SURDA

A estudante interlocutora da pesquisa tem 15 anos de idade e se encontra cursando a primeira série do Ensino Médio numa escola da rede privada, localizada na região metropolitana da capital baiana, Salvador. Nascida numa família de classe média alta, iniciou sua trajetória escolar quando tinha 2 anos e 10 meses de vida e, apesar de estudar sempre em escolas particulares de padrão educacional considerado



de boa qualidade, afirma que seu percurso escolar tem sido difícil devido ao fato de ser surda e as escolas pelas quais passou não estarem adequadamente preparadas para receber estudantes deficientes auditivos. A esse respeito, Araújo (2018, p. 78) observa que:

Levando-se em consideração que a maioria dos surdos teve experiência em uma proposta inclusiva e que os mesmos apresentam peculiaridades, sobretudo, de comunicação, na prática, supõe-se que, apesar das diversas leis acerca da questão da inclusão, as necessidades educacionais dos estudantes surdos não são satisfeitas e suas experiências podem ser permeadas por preconceito e discriminação.

Nesta direção, ao ser questionada se já sofreu algum tipo de preconceito na escola por ser surda, a estudante interlocutora com a pesquisa afirma que sim, principalmente, segundo ela, por parte de alguns colegas nos grupos de convivência e nas redes sociais. Neste contexto, como ressalta Peregrino (2015, p. 81), “[...] o preconceito, apesar de não configurar propriamente uma ação, pode ser expresso em palavras, manifestado em atitudes, revelado em olhares. Carrega em si potencialidades.” Ainda de acordo com o referido autor, “[...] mal visto, sobretudo em tempos que valorizam o politicamente correto, o preconceito faz o jogo de esconde-esconde, escamoteando-se e fantasiando-se de diversas formas.” (PEREGRINO, 2015, p. 81) Desta forma, os profissionais envolvidos com o processo educativo devem estar atentos para perceber e intervir em qualquer situação preconceituosa que venha ocorrer no espaço escolar e de sala de aula.

Os profissionais envolvidos com o processo educativo precisam compreender que, no caso dos estudantes surdos, como pontua Peregrino (2015, p. 92), existem dificuldades, por parte destes, “[...] para perceber não só o preconceito contra si, mas em compreender o que se passa ao seu redor.” No entanto, a estudante interlocutora com a pesquisa ressalta que para não deixar que situações de preconceito a afete nas suas relações sociais e na sua aprendizagem a melhor saída, encontrada por ela, é se afastar do preconceituoso. “Deixo os colegas que tem preconceitos de lado e convivo



com os que não tem.” (questionário, 2018) Sobre isso, Peregrino (2015, p. 34) observa que:

Geralmente, o afastamento é recíproco: por exemplo, tanto a pessoa ouvinte tende a afastar-se da surda quanto esta, daquela. Esse afastamento pode ser iniciado a partir de experiências reais de exclusão ou formações imaginárias em relação à possibilidade desta.

Para além do preconceito, dentre os principais desafios encontrados na sua trajetória escolar, a estudante enfatiza o fato de que as propostas pedagógicas das escolas que frequentou não estavam adequadas à sua necessidade específica. Na sua opinião, na escola da rede regular de ensino, nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, visto que os professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com aluno com deficiência, no caso dos estudantes surdos, não estão habilitados para ensiná-los conforme a Língua Brasileira de Sinais. Nessa direção, Peregrino (2015, p. 200) ressalta que “[...] as dificuldades do aluno surdo são, muitas vezes, aumentadas pelo entrave comunicativo, não se tratando de sequela derivada da surdez.” Em outras palavras, a surdez não se configura como fator que impede o aluno surdo se desenvolver social e intelectualmente.

Para Silva e Gomes (2018, p. 74), “[...] o prejuízo nas relações interpessoais dos surdos deriva do bloqueio ocasionado pela língua, na medida em que impossibilita uma troca de valores e aprendizagem, tanto por parte do aluno ouvinte como do aluno surdo.” A língua, portanto, configura-se como um entrave nas interações pessoais entre surdo e ouvinte e, sobretudo, no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, como observa Rodrigues (2014, p. 10):

Na perspectiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade da escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos.

Assim, quando questionada sobre a educação e inclusão dos surdos na escola da rede regular de ensino, a estudante ressaltou que as instituições de ensino



deveriam se empenhar mais em elaborar e pôr em prática propostas didáticas e pedagógicas que facilitem a aprendizagem destes estudantes. De fato,

Para que a inclusão dos alunos surdos aconteça no ambiente escolar, é fundamental adequar este ambiente para que os indivíduos em questão se sintam parte de um todo. Faz-se necessário elaborar a inclusão como um processo amplo, com dimensões ideológicas, sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvendo toda relação interpessoal existente na escola e fora dela. (MORÁS, 2018, p. 105)

Nesta perspectiva abordada por Moras (2018), embora os estudantes surdos tenham a capacidade de aprender com as mesmas metodologias de ensino propostas para os estudantes ouvintes, é muito mais fácil a aprendizagem quando dentro de propostas educativas que respeitam e contemplam as individualidades e especificidades dos alunos. No caso dos estudantes deficientes, em particular dos alunos surdos, requerem um direcionamento diferenciado por parte dos professores na hora de elaborar e desenvolver as atividades pedagógicas.

Sobre os pontos positivos e negativos que ela percebe na escola onde estuda atualmente, em relação as práticas pedagógicas dispensadas aos alunos surdos, a estudante observa como positivos a sua autoestima elevada e a interação com os ouvintes; e como negativo a pouca atenção dada aos alunos Surdos, “a exemplo de: filme sem legenda, trabalhos com músicas (tipo ouça a música e responda), etc.” (Questionário, 2018) A esse respeito, Morás (2018, p. 60) observa que:

Os alunos surdos que estudam em escolas inclusivas não conseguem apreender os mesmos códigos culturais que a escola valoriza e o aprendizado para eles vem a ser mais difícil. Por isso, o discurso de igualdade que a escola inculca pode não se confirma na prática.

Este processo evidencia que mesmo o discurso da igualdade não se confirmando na prática da maioria das escolas que se diz inclusiva, é fato concreto que os alunos deficientes, em particular, os estudantes surdos, continuarão se fazendo presentes na sala de aula das escolas da rede regular de ensino, pois a educação escolar é um direito de todos e fator importante na vida de qualquer pessoa. Assim, ao



ser questionada sobre as conquistas que a educação escolar as tem proporcionado, a estudante diz que são muitas, principalmente conhecimento, pois, segundo ela: “Conhecimento é muito importante.” (Questionário, 2018) Em relação aos seus projetos e expectativas para o futuro diz que ainda não parou para pensar sobre o que quer ao certo, mas que as expectativas são muitas e os projetos estão sendo construídos na sua convivência social, familiar e escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o estudo evidenciou que a maioria das escolas da rede regular de ensino e os profissionais que nela atuam apresenta certa fragilidade ao desenvolver propostas pedagógicas considerando as individualidades e especificidades dos seus estudantes. Como ressaltou a estudante interlocutora com a pesquisa, as escolas e os professores precisam se empenhar mais na elaboração e desenvolvimento de propostas didáticas e pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos estudantes deficientes, de modo a oferecer a todos os estudantes equidade nas oportunidades de ensino. E entendam que as lacunas existentes e que dificultam a real inclusão dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar e de sala de aula, configura-se como um dos principais fatores que contribui para que parte expressiva destes alunos não tenham um bom desempenho, tanto no que se refere ao intelectual quanto ao social.

Evidenciou ainda que, no caso dos alunos surdos, o uso da Libras no contexto escolar e de sala de aula configura-se como um elemento potencializador no processo de ensino aprendizagem. E que o preconceito para com esses alunos, embora seja malvisto pela sociedade, acontece, quase sempre, de forma que ninguém perceba, disfarçado de diversas formas, manifesto em atitudes, revelado em olhares e carregado de potencialidades, como observado por Peregrino (2015). Daí a importância dos profissionais que atuam na escola estarem atentos a qualquer situação de preconceito no espaço escolar e de sala de aula e saibam intervir.



Enfim, independentemente de ser da rede pública ou da rede privada, o fato é que as escolas da rede regular de ensino, em sua maioria, têm um longo caminho a percorrer para se tornarem realmente inclusiva, conforme o esperado e proposto nas políticas educacionais inclusivas e nos estudos que versam sobre a Educação Inclusiva. Fazer valer e cumprir com as políticas públicas e com as diretrizes curriculares voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência é um desafio e obrigação de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Matias. Equidade educativa: desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Equidade e Justiça em Educação: desafios da escola bem-sucedida com todos**. Porto, Portugal: UCP, 2017, p. 65-78.
- ARAÚJO, Andressa Araújo de. **Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos**. 2018, 144f. Dissertação (Mestrado Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe. Sergipe: UFS, 2018.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Criação de um Blog de Emprego Apoiado. In: DELGADO GARCIA, Jesus Carlos (Org.). **100 Projetos de Emprego Apoiado**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017a.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. As desigualdades e suas implicações na trajetória educacional dos sujeitos menos favorecidos. In: ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SOBRINHO, Raquel Alves; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus (Orgs.). **Educação em Foco: questões e diálogos conexos**. Curitiba: CRV, 2017b, p. 217-227.
- BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado, 2009.



BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan Costa. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul./dez. 2017, p. 444-450. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educação/INCLUSÃO%20COM%20IGUALDADE%20OU%20COM%20EQUIDADE%20PRIMEIRAS%20REFLEXÕES.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARVALHO, Rosita Edler **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CONSELHO Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução no 196/96** sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética 1996.

DAMASIO, Mirlene Ferreira. **Educação escolar de pessoas com surdez: uma Proposta Inclusiva**. 2005, 119f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 163-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 10 fev. 2018.

KIPPER, Délio José. Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas. **Revista Bioética**, v. 24, n. 1, 2016, p. 37-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n1/1983-8034-bioet-24-1-0037.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, jan./mar. 2018, p. 217-234. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/6647/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 09-30.

MORAIS, Edilane Silva de Almeida; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: uma análise a partir da percepção do estudante. **Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia**, v. 13, n. 1, 2018, p. 34-45. Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/issue/view/38/showToc>. Acesso em: 13 maio 2018.

MORÁS, Nadjanara Ana Basso. **A cultura da escola inclusiva na perspectiva dos alunos surdos**. 2018, 126f Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Oeste do Paraná. Paraná: UOP, 2018.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **Secreto e revelado, tácito e expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. 2015. 247p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2015.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, Junio 2014, p. 05-21. Disponível em: file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-OsDesafiosDaEquidadeEDaInclusaoNaFormacaoDeProfess-4773176.pdf. Acesso em: 21 fev. 2018.

ROSA, Emiliania Faria. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. **Rev. Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 146-157. Disponível em: file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2132-9910-1-PB.pdf. Acesso em: 21 fev. 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SILVA, Claudio Nei Nascimento; GOMES, Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de libras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 3, jul./set. 2018, p. 60-81. Disponível em: [file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11535-43734-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Login/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/11535-43734-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Volume 18, nº2, Abr./Jun. 2020 ISSN 1904-8178



Recebido em 10 de novembro de 2018
Aprovado em 19 de março de 2020



FRUIÇÃO EM ARTES E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NAS ATIVIDADES EDUCATIVAS NO CRCP: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

FRUITION IN ARTS AND THE MEDIATION PROCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES AT CRCP: AN EXPERIENCE REPORT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019238>

Igor Vieira e Sá Tolentino

Universidade do Estado de Minas Gerais
tolentas@gmail.com

Aline Nunes Carneiro

Universidade do Estado de Minas Gerais
aline.nunes@uemg.br

RESUMO:

Pretendo com este trabalho estudar a mediação em uma exposição, com o objetivo de analisar o processo de mediação e a fruição de arte na ação educativa, ocorridas no Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado, junto a alunos da Educação Infantil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, realizei um levantamento de informações sobre o Processo de Mediação e Fruição em Arte, levando à análise do relato de experiência apresentado no artigo. Percebi ao longo das minhas experiências como mediador cultural, que os grupos de visitantes geralmente desconheciam alguns movimentos, patrimônios e ramificações da cultura popular de Belo Horizonte. Além disso, quando iniciei o estágio extracurricular no CRCP, não recebíamos visitas das turmas de Educação Infantil, apesar de haver uma demanda por parte das escolas. Como resultado, foi possível explorar conceitos de autores que abordam noções do ensino de arte e mediação, de adequação de linguagem em relação ao público alvo, nas atividades de apreciação da arte visual e música.

Palavras-chave: Fruição em arte. Processo de Mediação. Educação Infantil.

ABSTRACT

With this work I intend to study the mediation in an exhibition, with the objective of analyzing the art mediation and the appreciation of Arts in the educational action, which took place at the Reference Center of Popular and Traditional Culture Lagoa do Nado, with students of Early Childhood Education. From a bibliographic research, I conducted a survey of information about the Art Mediation and Appreciation in the Arts, leading to the analysis of the experience report presented in the article. I realized throughout my experiences as a cultural mediator that visitor groups were often unaware of some movements, heritage and ramifications of Belo Horizonte popular culture. In addition, when I started the extracurricular internship at CRCP, we did not receive visits from preschool classes, although there was a demand from schools. As a result, it was possible to explore authors' concepts that address notions of art teaching and mediation, language adequacy in relation to the target audience, in the appreciation of visual art and music.

Keywords: Appreciation in the Arts. Art Mediation. Early Childhood Education.



1 INTRODUÇÃO

Durante minhas experiências no Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado (CRCP), tive a oportunidade de entrar em contato com a educação não formal. Este estágio extracurricular me fez refletir sobre a docência nesses espaços, levando em consideração o trabalho dos mediadores culturais. Nesse sentido, o objeto de estudo deste artigo foram as mediações que realizei ao longo do período de estágio, entre junho de 2015 e junho de 2017.

Como mediador cultural, pude observar e interagir com vários tipos de públicos. A maior parte do público frequentador desse espaço era constituída, em grande maioria, por alunos e professores da rede pública da educação. Ao longo das minhas vivências, notei que esses grupos de visitantes geralmente desconheciam alguns movimentos, patrimônios e ramificações da cultura popular de Belo Horizonte. Além disso, quando iniciei o estágio extracurricular no CRCP não recebíamos visitas das turmas de Educação Infantil, apesar de haver uma demanda por parte das escolas. Dessa forma, ajudei a construir uma adaptação das mediações para as crianças das UMEIS (Unidade Municipal de Educação Infantil), e também para as Creches conveniadas, permitindo uma inclusão dessa faixa etária. Para facilitar o acesso desse público, a equipe do CRCP desenvolveu uma parceria com a Secretaria de Educação (SMED), que possibilitou a visita desses grupos no espaço cultural.

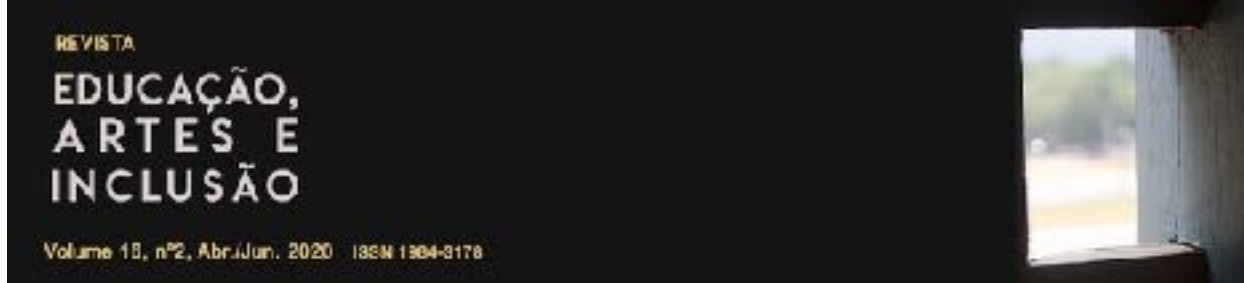
Depois da construção e implementação dessas mediações, surgiram as seguintes questões: Como as crianças dos anos iniciais da educação fruem em artes? Quais são os elementos que compõem a mediação cultural? O objetivo geral deste trabalho foi investigar o Processo de Mediação e a Fruição em Artes, na ação educativa ocorridas no CRCP. Para isso, levantei uma série de fundamentações teóricas relacionadas com o assunto. O estudo das estratégias de mediação envolvem inúmeros fatores, desde o objetivo da instituição, a relação da exposição com o público, até a formação da equipe e de materiais adequados.



Para dar suporte às discussões, elaborei uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1991), é uma investigação sobre materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, artigos e periódicos. Ao longo da pesquisa aqui realizada, me deparei com o conceito de mediação. As ideias da autora Ana Mae Barbosa em “Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social” (2009), define o Processo de Mediação e identifica o mediador e as partes mediadas (público ou visitantes). Juntamente, Marta Kohl de Oliveira determina o que são ferramentas e signos dentro de uma mediação no documentário “Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky”. Para relacionar as temáticas dos processos de mediação e o ensino de artes, utilizarei a Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), do Ministério da Educação (1998). Esse material contempla os aspectos da Fruição em Artes da Educação Infantil no ambiente escolar. Além disso, utilizo das falas e textos de Robert Ott (1997) sobre arte como conhecimento, e de Paulo Freire (1989) em seu livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, sobre leitura do mundo. Com essa base teórica foi possível realizar uma análise em torno das mediações que pratiquei ao longo do estágio, explicitando tanto como ocorreram a fruição das artes, como também, os domínios das mediações.

O texto que segue está dividido em três seções, tratando de aspectos essenciais na análise do Processo de Mediação e Fruição em Artes: a 1ª seção, Fruição em Artes, fala sobre a concepção de artes como linguagem, arte como conhecimento e leitura de mundo. A 2ª seção, Processo de Mediação, discorre sobre o que é mediação, mediador e público (as pessoas mediadas), signos e ferramentas. A 3ª seção, por sua vez, fala sobre o Relato de Experiência e as análises desenvolvidas a partir do mesmo.

Com a pesquisa, verifiquei como acontecia o Processo de Mediação na exposição do CRCP, identificando quem era o destinatário, o mediador, o que é levado em consideração para haver a mediação, os signos e os instrumentos de mediação. Também comento como aconteceu a Fruição em Artes, e qual linguagem foi utilizada para trabalhar com o público infantil, utilizando a arte visual e a música.



2 FRUIÇÃO EM ARTES

Segundo BRASIL (1998), várias pesquisas foram desenvolvidas no início do século, em muitos campos das ciências humanas. Nesse processo, foram trazidos dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre seu processo criador e sobre as artes das inúmeras culturas. Surgiram autores como Herbert Read e Viktor V. Lowenfeld, que formularam princípios inovadores, valorizando a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações. Essas orientações trouxeram contribuições para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que defendia a necessidade e a capacidade da expressão artística para todos, aos poucos, se transformou em um “deixar fazer” sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

Nos anos 60, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, na Newcastle University, lançavam as bases teórico-práticas do DBAE, isto é, Arte-Educação Baseada em Disciplinas, trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts, influenciados pelo Basic Design Movement e pelas Escuelas al Aire Libre, 1916, no México. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura do nacional e de sua História, a solidificação da consciência da cidadania do povo (SILVA, 1999, p. 50).

“Deixar fazer” ou “*laissez-faire*” foi, segundo Silva (1999), oriundo do abstracionismo e do expressionismo. Essa prática fortalecia “a abordagem de que a arte se baseava apenas no sentimento, deixando-a marginalizada dentro dos currículos escolares” (SILVA, 1999, p. 2). Em vários países a ideia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento, ocasionaram um movimento pela mudança nos rumos do ensino da arte. Surge a comprovação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, dessa maneira, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.

Foi, entretanto, o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana reader response que, em diálogo com nossa especificidade terceiro-mundista, inspirou a designação de “leitura de obra de arte” para



um dos componentes da triangulação ensino-aprendizagem. O movimento reader response não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os de construtivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto constroem a resposta estética (BARBOSA, 1995, p. 62)

Essas formas complexas de aprendizagem são influências culturais, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, na *internet*, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

As crianças têm suas próprias interpretações, ideias e impressões sobre a produção de arte e o fazer artístico. Essas construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com o mundo dos objetos, o contato com a Arte, a produção de trabalhos e os tensionamentos no seu próprio fazer. As crianças observam, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos das suas experiências. A partir disso, constroem significações sobre como se fazem, o que significam, e para que servem a arte e as produções culturais.

Nessa lógica, segundo BRASIL (1998), as artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estruturas e características próprias. A aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

- Fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

- Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; De acordo com BRASIL (1998), “fruição refere-se à reflexão, conhecimento, emoção,



sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas” (BRASIL, 1998, p. 89).

- Reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Dessa forma, o desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, segundo BRASIL (1998), no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, internet, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. Deve estar também na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

No caso desse relato de experiência, foi muito importante refletir que a arte possibilitou o conhecimento. O ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte/educação, segundo os estudos de Ott (1989), "A arte pode assumir diversos significados em suas tantas dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura" (OTT, 1989, p.113).

As obras de arte transmitem concepções estéticas, mas os museus também refletem as condições culturais da sociedade. Essa consideração convida para uma participação mais ativa dos indivíduos em relação à arte. Partindo dessas ideias, Ott (1989) registra que o ensino da crítica nos museus possibilita uma educação que auxilia os alunos no desenvolvimento, aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização. Nesta perspectiva de ensino crítico da arte Ott (1989) diz:

A arte, [...], reflete os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas artes nos museus também reflete as condições



culturais da sociedade.

[...] Aprender a entender as ideias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das ideias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte. Essa participação ativa está entre as possibilidades de orientação dos alunos durante o ensino de crítica nos museus. (OTT, 1989, p. 114)

Dessa maneira, é possível perceber que o ensino da crítica dos museus auxilia a fruição dentro de exposições. É importante ressaltar que a participação ativa deve levar em consideração as diferentes leituras de mundo. Paulo Freire (1986) apresenta suas ideias a respeito do ato de ler, afirmando que “a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986, p. 13). Para o autor, antes de construir a escrita, os homens e mulheres construíram a fala e antes da fala, eles liam o mundo ao seu redor. Freire (1986) narra esse processo a respeito de sua leiturização sobre o mundo:

[...] ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a ‘leitura’ do mundo do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavra mundo’. [...] Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quando mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1986, p. 13)

Dessa forma, ler as imagens do mundo sempre foi importante para entender a leitura da palavra escrita. Do ponto de vista do autor, as palavras se juntam nas imagens dos objetos e dos sinais. Ler a imagem significa remeter-se às ideias de Paulo Freire (1986) a respeito de que a leitura de mundo antecede a leitura das palavras. O mundo da vida possui um saber diferente do mundo das palavras e dos livros.

O diálogo entre os dois autores contribui para a argumentação: fruir em artes depende do conhecimento do sujeito e de como ele faz a leitura do mundo. O conhecimento em arte vem da junção da experimentação, do entendimento e da informação. Não há como fruir em artes sem reconhecê-la como conhecimento. Nesse



contexto, Barbosa (1991) explica que “o conhecimento em artes acontece na interseção da experimentação, da decodificação e da informação” (BARBOSA, 1991, p. 32).

A fruição das artes é observada tanto no campo das artes visuais, como também na música. Ela é um importante meio de expressão e de comunicação humana, relevando-se como fator determinante para a construção de singularidades que dão formas e sentidos às práticas culturais dos mais variados contextos (QUEIROZ, 2005). Tanto nas artes visuais como na música, a elaboração das vivências humanas produzem significados socioculturais e históricos, como menciona Queiroz:

A música como fenômeno cultural constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida. [...] A forte e determinante relação com a cultura estabelece para a música, dentro de cada contexto que ela ocupa um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam de acordo com as especificidades do universo sociocultural que a rodeia. (QUEIROZ, 2005, p. 52).

Sendo assim, com base nesses autores, entende-se que a fruição acontece reconhecendo a arte como conhecimento. Dessa forma, é possível interpretar, inter-relacionar, compreender os pensamentos e as expressões de uma cultura.

3 PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Antes de definir o Processo de Mediação, há a necessidade de definir o conceito de mediação. Segundo Barbosa (2009) “a mediação é um processo de acompanhamento semiótico e de inter-relação semiótica necessário que intervém em cada ocasião de fabricação de signos” (BARBOSA, 2009, p. 36). A ideia de mediação está relacionada com intermediar, ou seja, estar entre duas ou mais “coisas”. Nessa relação processual de mediação, a autora apresenta o mediador (dispositivo, máquina ou humano), como um intérprete, organizador, estimulador, questionador, aglutinador do processo interpretativo.

Pode-se então considerar que mediação é um domínio de ações que se dão no âmbito de:

- O objeto mediado;
- A(s) pessoa(s) e suas representações, crenças e conhecimentos envolvida(s) nesse processo de acesso à aprendizagem e/ou sensibilização intelectual de um dado fenômeno;
- A(s) pessoa(s) e suas representações, crenças e conhecimentos que tem um dado grau de *expertises* do dado fenômeno;
- O contexto cultural, social e/ou artístico de referência.



Figura 1 Mediação Cultural. Fonte: BARBOSA, 2006, p. 37

Nesse ponto percebe-se que essas competências se tocam simultaneamente e de maneira variável, segundo os meios e as concepções de cultura, a origem e a posição social do indivíduo em relação a sua legitimidade social e cultural.

Ainda segundo Barbosa (2009), as mediações são processos de acompanhamento semiótico que ordenam os caminhos procedimentais de difusão e de propagação de objetos culturais. “No quadro de mediações da cultura, elas se diferenciam consideravelmente em razão das concepções de cultura que revelam” (BARBOSA, 2009, p. 37). Na prática, percebe-se que mediação é o ramo da



atividade de acompanhamento cultural e, mais raramente, uma ocasião de reflexão crítica sobre as diversas modalidades de construção dos fenômenos culturais.

No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens da mediação. De acordo com Barbosa (2009), a primeira é a diretiva, que de forma mais simples, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais requintada, produz sistemas interpretativos que tentam se articular ou não, e trabalhar conjuntamente. A segunda abordagem da mediação é construtivista, na qual, por meios de interrogações, problematizações, práticas, interações, se contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo “destinatário” da mediação.

Diretivas ou construtivistas, as tarefas diretas da mediação mostram, sobretudo, os projetos de difusão das experiências e dos conhecimentos da arte e da cultura. Indiretamente, a mediação diretiva ou construtivista tem uma missão de democratização. As ajudas à interpretação servem, de maneira mais ampla, para entreter, restabelecer ou provocar vínculos entre o mundo da cultura e da arte e o referencial de um público adquirido ou potencial.

Conforme Barbosa (2009), as concepções da cultura centrípetas (voltadas para o campo da cultura cultivada e legitimada) e centrífugas (abertas a outros campos, como econômicos e sociais, entre outras) podem dar lugar a diferentes tipos de mediação, que são reagrupadas em três tendências: Imersão (Processo de Mediação se faz de maneira não formal no meio cultural); Diretivo (mediação é um dispositivo formal de transmissão de conhecimentos “eruditos”, portanto que descendem “daqueles que sabem” para “aqueles que não sabem”); Construtivistas (mediações são negociações que implicam interativamente os parceiros de troca). Os principais modos de relação cultura-mediação figuram nas interseções entre as concepções da cultura e da mediação. Essas classificações têm finalidade de comparar e criticar uma mediação, conforme afirma Barbosa:

Esse mapa conceitual permite assinalar, classificar e nomear os diferentes modos de mediação. Suas operações possibilitam comparar



e criticar os casos observados na prática. Particularmente, podemos situar os diversos casos observados sobre a diagonal que vai dos sistemas de reprodução cultural fechados aos sistemas abertos e interativos fundamentados nas discussões e no debate (BARBOSA, 2009, p. 39).

A mediação segundo Oliveira (2006), pode ser realizada entre instrumentos e signos. Entende-se que os instrumentos se relacionam com as “coisas” do mundo, usando ferramentas e instrumentos intermediários. Os signos são formas posteriores de mediação com natureza semiótica (OLIVEIRA, 2006). Os signos também aparecem em um plano totalmente simbólico, internalizados dentro do sistema psicológico de representação mental.

Barbosa (2009) afirma que o conceito de educação como mediação foi sendo construído ao longo dos séculos. Diversos autores atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, colocando o professor como organizador, questionador, estimulador, aglutinador. Segundo a autora, o professor-mediador também possui essas características. Por outro lado, Paulo Freire (1998) emprega na atualidade a linha de que aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo, tendo em vista que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém.

Levando em consideração a fala de Freire, o conceito de mediação como ensino passa a dar lugar a ideias. Assim, ao professor é atribuído o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição. Segundo Barbosa (2009), a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público.

O lugar experimental dessa mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. [...] Uma pesquisa, que ainda está para ser analisada, demonstra que o Processo de Mediação mais eficiente se dá nos lugares de arte, isto é, em museus e exposições. Crianças de sete ou oito anos quando desenham dentro dos museus, depois de verem uma exposição, (linha de base abaixo e céu acima) mais frequentemente do que quando desenham na escola de volta dessa visita. (BARBOSA, 2009, p. 13,14)

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Meu estágio extracurricular, base deste relato de experiência, foi realizado na região norte de Belo Horizonte, entre os bairros Planalto e Itapuã. O CRCP, também conhecido como Parque Fazenda Lagoa do Nado, possui uma área de aproximadamente 311 mil metros quadrados e foi implantado em 1994. A sua infraestrutura é composta por biblioteca, sala multimeios, teatro de bolso¹, teatro de arena, quadras poliesportivas, campo de futebol, pista para caminhadas e viveiro de mudas. O CRCP realiza diversas atividades de educação ambiental, cultura e esporte, juntamente com Fundação Municipal de Cultura (FMC) e da Secretaria Municipal de Esportes.

Com o intuito de preservar esta história e disseminar as práticas da cultura popular de Minas Gerais, a FMC criou o CRCP, que oferece ao público oficinas, espetáculos e exposições relacionadas às manifestações da cultura popular e tradicional da cidade. Também se estrutura como um espaço de discussão permanente sobre a cultura popular na capital, configurando-se como um centro de excelência e importante espaço de formação.

No CRCP, havia uma exposição chamada “Tradição e resistência: sujeitos, práticas e memórias da cultura popular em Belo Horizonte”, que exibia um panorama da diversidade cultural contida na cidade. Foi considerada a especificidade de diferentes manifestações, como o teatro e a música, a partir de um acervo com vestimentas, fotografias, livros e outros objetos.

Durante a análise do relato de experiência no CRCP, foram necessárias revisões de conteúdos teóricos acerca dos processos de mediação para identificar quem e quais são as características do(s) mediador(es) e do público (partes mediadas). Para um melhor esclarecimento, iniciarei este relato descrevendo as minhas funções como estagiário. Dentre elas, me responsabilizava pela realização do atendimento ao público, pelo monitoramento das visitas, pelo desenvolvimento das ações educativas e lúdicas

¹ Teatro de bolso é um espaço dedicado às apresentações artísticas e culturais do CRCP.

com crianças e jovens. Além disso, colaborava nas atividades administrativas do setor educativo. Por fim, ministrava uma capacitação para os professores da rede de ensino, sobre as atividades e metodologias utilizadas no CRCP.

A necessidade de criar a mediação para as crianças veio pelo acordo realizado com a SMED, para atender o público das UMEIS e Creches conveniadas da prefeitura de Belo Horizonte. A pedagoga e arte educadora Lecy Almeida coordenou a minha capacitação, bem como dos estagiários João Pedro Comini e Camila Mafalda. Juntos, construímos a mediação e todos os objetos utilizados para realização da ação educativa. Essa mediação foi organizada em cinco partes, sendo elas: Recepção; Apresentação da turma; Conhecendo o espaço e conceituando a cultura popular; Explorando a exposição “Tradição e Resistência”; Conhecendo o “Jardim das Cabeças”.

Recepção

A recepção era iniciada quando as turmas e professores chegavam ao Parque Fazenda Lagoa do Nado. Era combinado previamente no telefone com os professores que os grupos fossem encaminhados para a parte externa do casarão, onde os mediadores aguardavam para dar as primeiras instruções. No encontro, era pedido para que (a)os professore(a)s direcionassem as crianças para os banheiros, e depois, para que guardassem os pertences em mesas preparadas com essa finalidade.

Depois da organização dos alunos, a mediação era iniciada com a brincadeira do “bom dia”, que consistia em despertar a atenção das crianças. Os mediadores realizavam alguns combinados, caso houvesse alguma dispersão de atenção da turma. O combinado era firmado através da seguinte melodia:



Figura 2 - Combinado Fonte: imagem produzida pelo autor.



No primeiro compasso, o mediador cantava as primeiras notas e como resposta, as crianças cantavam o segundo compasso, como ilustrado na figura 2. Esse procedimento permitia captar a atenção das crianças sempre que elas pareciam se dispersar.

5 APRESENTAÇÃO DA TURMA

Após a brincadeira, encaminhávamos a turma para a biblioteca do CRCP. Formávamos uma roda, para nivelar o contato visual da turma com a do mediador. Isso facilitava a comunicação, e também sugeria um clima de brincadeiras de roda. Ao longo dessa organização, as crianças percebiam no centro da roda, que havia uma mala de viagem fechada. Em cima dessa mala, continham algumas notas de dinheiro de brinquedo, que eram objetos utilizados para a atividade seguinte.

Com os alunos em seus respectivos lugares, fazíamos uma dinâmica para perguntar seus nomes. Nessa atividade, as crianças apresentavam seus colegas, em vez de se apresentarem. Através da imitação, perguntávamos o nome da criança do seu lado, cochichando no seu ouvido, e depois falávamos o nome da criança em voz alta, para que a turma repetisse a mesma ação.

As atividades citadas acima foram utilizadas pois seguiam a linha lúdica aplicada nas UMEIS e creches conveniadas, das quais as crianças faziam parte. Pensando nelas como destinatárias da mediação, era necessário levar em consideração seus meios e concepções de cultura, origem e posição social, em relação às suas legitimidades sociais e culturais (BARBOSA, 2006). Ou seja, sendo seus contextos sociais lúdicos, as atividades também os deveriam ser.

Conhecendo o espaço e conceituando a cultura popular

Após a realização das apresentações, perguntávamos para as crianças o que havia de diferente dentro do círculo. A turma respondia que continha uma mala no meio da roda. Essa mala era um pretexto para contar a história da Lagoa do Nado. Nesse caso, identifiquei os objetos (a mala e o dinheiro), segundo Oliveira (2006), como

instrumentos da mediação, pois eles são os motivadores dos alunos, para que fosse iniciada uma narrativa.

Essa atividade tinha o intuito de contar a história do CRCP, através de materiais construídos pela equipe do educativo. Ao montar uma fazenda de brinquedos, as crianças eram instigadas a explorar os materiais, de maneira a usar a imaginação e suas próprias vivências. Essa história permitia uma reflexão de como o espaço pode se transformar ao longo tempo.



Figura 3 História CRCP. Umei Petrópolis. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferenciaLagoadoNado>

Nessa atividade, considerei o “fazer artístico” apresentado na matriz curricular das RCN (1998). Essa prática é centrada na exploração, expressão, comunicação e produção de uma atividade de arte, por meio de uma prática artística. Isso permite o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal e coletiva.

Com a turma ainda em roda, dizíamos que seria realizada uma brincadeira da cultura popular. Perguntávamos se as crianças a conheciam, pois poderia ser do conhecimento delas. Caso elas não acertassem, respondíamos que se tratava da brincadeira batata quente. As regras originais² do jogo foram alteradas para relacioná-lo com a exposição. Em primeiro lugar, a batata era uma pedra porque não gostaríamos que as crianças fizessem a associação de comidas com brincadeiras. Em segundo

² Os jogadores formam um círculo, e um dos jogadores é vendado (ou fecha os olhos). Na roda, cada jogador deve passar algum objeto para quem está a sua direita, enquanto cantam e repetem “batata quente”. No momento em que a pessoa vendada dizer “queimou”, o jogador que estiver com o objeto em mãos, troca de lugar com a pessoa vendada.



lugar, pela facilidade e para o exercício da imaginação. Quando a “batata” queimava os jogadores, perguntávamos para as crianças sobre aspectos da cultura popular, como: “quais comida vocês comem no almoço?”, “quais brincadeiras vocês fazem na escola?”, “quais festas nós temos durante o ano?”, “quais músicas/danças acontecem nessas festas?”. etc.”. Dessa forma, iniciávamos a conceituação sobre a cultura popular.

Seguindo a linha de Barbosa (2009), o processo de acompanhamento semiótico acontece na fabricação do conceito “cultura popular”. Nessa mediação, organizávamos as ideias e estimulávamos o processo interpretativo deste conceito com perguntas das culturas de Minas Gerais. Assim, buscávamos esses significados nos conhecimentos das crianças, definindo para elas que as festas, as memórias, os costumes e as tradições, fazem parte da cultura popular.

Retomando a Figura 1, é possível observar que o objeto mediado é o conceito “cultura popular”. Para essa definição, considerávamos as representações/crenças/conhecimentos dos envolvidos (as crianças), bem como os seus graus de *expertise*³. Dessa maneira, conseguíamos buscar nos conhecimentos dos envolvidos, o contexto cultural/social/artístico de referência.

Outra reflexão interessante sobre todas as atividades apresentadas até agora, foi que a ação educativa, segundo os meios apresentados, se enquadrou na abordagem da mediação construtivista. Isso porque, segundo Barbosa (2009), por meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, a mediação contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo “destinatário” da mediação.

Retomando a narrativa do relato, seguíamos com outra atividade, que sugeria uma ligação com a exposição. Iniciávamos o assunto sobre as festas populares, distribuindo várias fotos com imagens das Festas de Nossa do Rosário e das Folias de Reis. Além disso, pedíamos para que as crianças identificassem os conteúdos das

³ *Expertise* é uma palavra de origem francesa que significa experiência, especialização, perícia.

fotos. Geralmente, as crianças relacionavam as imagens com o carnaval, demonstrando a composição de seu repertório cultural. Nessa atividade, ajudávamos com a ampliação desse repertório, mostrando nas fotos a diversidade de festas que se encontra no estado de Minas Gerais. Partindo dessa atividade, a relação com a exposição era construída, pois seu acervo possuía os mesmos conteúdos.



Figura 4 UMEI Santa Branca Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferenciaLagoadoNado>

Ao longo de todas as atividades propostas, destaquei os objetos utilizados durante a mediação. A mala, o dinheiro, os brinquedos da fazenda (cercas, animais, árvores) a pedra e as fotos, eram instrumentos intermediários, conforme a linha de Oliveira (2006), e portanto realizavam uma ação. Os objetos foram utilizados para despertar a curiosidade das crianças sobre os conteúdos abordados na mediação. Além disso, estes instrumentos intermediários proporcionaram a aproximação e contextualização do ambiente, possibilitando uma ligação com a história do CRCP e a exposição.

6 EXPLORANDO A EXPOSIÇÃO TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA

Para a transição dos espaços, era proposto para as crianças cantarem alguma música do universo delas, como “borboletinha”, “enquanto seu lobo não vem” ou “boi da cara preta”. Lembro que essas músicas eram ensinadas pelos professores das creches, pois perguntávamos a eles quais canções eram utilizadas como ferramentas pedagógicas. Vale destacar que a maioria dessas músicas compõem o universo



infantil, bem como representam canções da cultura popular. Além de facilitar a transição entre a biblioteca e o casarão, tomávamos essa ação de cantar as músicas como um reforçador entre as canções e a cultura popular.

Na porta da exposição, brincávamos de estátua⁴ com a turma para reunir sua atenção. O primeiro ambiente da exposição era a sala do casarão. Organizávamos as crianças, sentadas de frente para lareira. Dentro dela, havia uma televisão que integrava parte da exposição. De frente para as crianças, perguntávamos: “Nós entramos no casarão daquele fazendeiro que construiu a Lagoa do Nado, mas vocês estão vendo algum móvel aqui dentro?”. As crianças procuravam, mas não encontravam nenhum móvel. Explicávamos que a casa tinha deixado de ser utilizada como moradia e se tornara uma exposição sobre a cultura popular em Minas Gerais. Dessa forma, a própria exposição servia para uma reflexão entre o que o espaço representava antes, e o que ele presentava no momento da mediação.

Essa explicação era necessária para fazer a ligação entre as fotos distribuídas na biblioteca e a primeira obra da exposição. Pedíamos para as crianças prestarem atenção na televisão da lareira, pois seria reproduzido um documentário. Instigávamos a turma para adivinharem qual festa poderia aparecer na tela, pois as fotos continham o mesmo conteúdo.

Na televisão da lareira era mostrado um trecho do documentário da premiação Mestres da Cultura Popular⁵ de 2014. A homenageada foi a ganhadora e rainha conga Isabel Casimira das Dores Gasparino. O trecho revelava aos alunos a “Guarda 13 de Maio” descendo uma rua em cortejo, utilizando instrumentos musicais (tambores, gungas e patangomes). A rainha Isabel falava sobre o reinado da guarda de congado, e o vídeo era encerrado com ela cantando uma música sobre Nossa Senhora do Rosário.

⁴ Na brincadeira da estátua, um dos participantes é escolhido para ser o líder e coloca uma música. Enquanto a música toca os jogadores dançam livremente, porém quando o líder disser: “Estátua!”, a música para e todos os participantes devem congelar e manter a mesma pose sem mexer. No contexto da mediação do CRCP, na transição para o casarão, apenas falávamos estátua.

⁵ Acessado em 05, dez. 2019. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2014/11/26/noticia-e-mais,161837/fundacao-municipal-premia-lendas-vivas-da-cultura-belo-horizontina.shtml>

A utilização dessa mídia visual permitia às crianças uma aproximação maior com os aspectos do congado.

Utilizávamos quatro materiais confeccionados pelo educativo do CRCP, para a explicação da festa do congado. O primeiro era uma boneca que representava a Rainha Isabel. Ela possuía cerca de 60 cm, construída com biscoito, e vestida com uma manta de pano e uma coroa de missanga. Pedíamos para as crianças adivinharem quem era a boneca, pois a Rainha havia aparecido no trecho do vídeo. Com a nossa ajuda, a boneca era passada de mão em mão para cada aluno.



Figura 5 Boneca. UMEI Santa Branca. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferencialAgoadoNado>

O segundo material era o conjunto de cinco bonecos. Criados do mesmo material da rainha, eles representavam os congadeiros, e eram distribuídos para as crianças passarem entre a roda.



Figura 6 Congadeiro. Fonte: Imagem produzida pelo autor.

O terceiro material era uma maquete composta por pequenos bonecos de plástico, vestidos de cetim. Cada boneco possuía seu instrumento musical e eram posicionados conforme se segue em uma guarda. Além dos congadeiros, havia o capitão, o rei, a rainha, o príncipe e princesa, em uma configuração que representava o cortejo da guarda de congado.

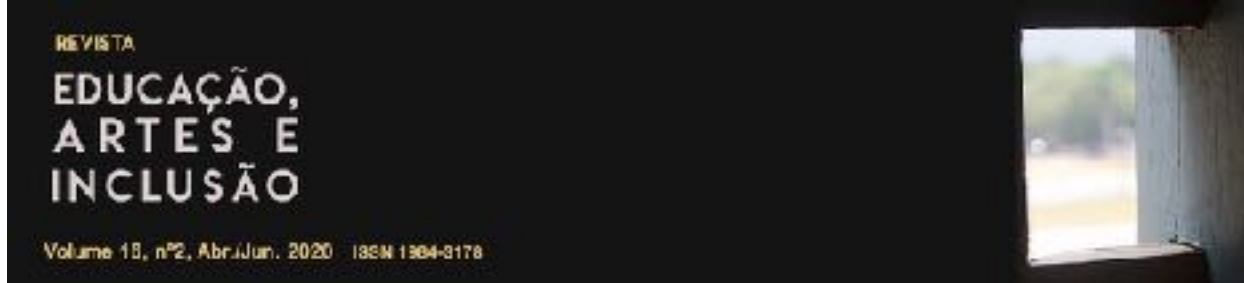


Figura 7 Maquete. Umei Petrópolis. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferenciaLagoadoNado>

Por fim, o quarto material era composto por três instrumentos musicais percussivos do universo da guarda de congado (um tambor e dois patangomes). Com os instrumentos em mãos, realizávamos a seguinte atividade de repetição: Com cada instrumento, era batucado um conjunto de toques. Cada criança deveria repetir o mesmo conjunto de toques que havia escutado. Realizávamos a atividade com todas as crianças, e depois era permitido que tocassem os instrumentos livremente.



Figura 8 Tambor. UMEI Petrópolis. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferenciaLagoadoNado>



Depois de toda essa contextualização, os alunos eram instigados a perceberem as fotografias que compunham o acervo da exposição. Composta pela mesma temática, essas imagens eram representadas pelas maquetes e bonecos utilizados anteriormente.

Dessa forma, destaquei os instrumentos de mediação, com base nas ideias de Oliveira (2006) sobre os instrumentos e os signos da mediação. As crianças conhecem o congado através da mídia audiovisual, juntamente com bonecos e instrumentos musicais. Depois, elas reconhecem essas manifestações nas fotografias da exposição. Esse argumento vai de encontro com o texto de Ott (1989), no concerne “a percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização” (OTT, 1989, p. 114). Paralelamente, seguindo as ideias de Barbosa (2009), realmente acontecia uma mediação, pois segundo a autora, “mediação é o ramo da atividade de acompanhamento cultural e, mais raramente, uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades de construção dos fenômenos culturais” (BARBOSA, 2009, p. 37).

As atividades do relato continuavam com o próximo homenageado do prêmio Mestres da Cultura Popular: José Luiz Lourenço, o Mestre Conga, compositor e sambista. Para apresentá-lo, utilizávamos um boneco parecido com a boneca da Isabel Casimiro. Brincávamos com as crianças, pedindo para elas cumprimentarem o boneco. Após uma breve contextualização da vida do Mestre Conga, perguntávamos para as crianças se tinham conhecimento de alguma música do gênero samba. Com uma resposta positiva, sugeríamos quem cantava a música. Caso a resposta fosse negativa, tocávamos com um pandeiro a música “samba lê lê” ao ritmo de samba. Ao cantarmos a música, entregávamos um pandeiro de brinquedo para realização da mesma atividade utilizada com os instrumentos do congado.



Figura 9 Mestre Conga. Umei Petrópolis. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferencialAgoadaNado>

Durante as mediações, recorro de um grande encantamento das crianças com as músicas e os instrumentos musicais. Em seu texto, Queiroz (2005) afirma que “a música é um fenômeno cultural que constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). As músicas de roda, canções de ninar, entre outras, são utilizadas em salas de aula, pelas professoras das UMEIs e Creches conveniadas. Desta forma, criava-se um vínculo afetivo entre as vivências das crianças, as novas atividades proporcionadas pelo educativo do CRCP e a exposição.

Segundo Cluver (1997), “modos de recepção ou leitura de textos verbais, visuais e musicais dependem muito da educação e formação de cada indivíduo; dependem de hábitos fomentados pelas comunidades interpretativas, bem como das condições e contextos de recepção de textos” (CLUVER, 1997, p. 33). Uma das manifestações da linguagem humana é a artística, por isso fica clara a inter-relação das artes dentro da exposição, já que no tempo da vivência da mediação acontecem ligações entre as imagens, as brincadeiras e as músicas.

Vale a pena fazer uma relação entre a forma de “ler” o mundo de Freire (1986) com a afirmação de Queiroz (2005) sobre a música, pois a música como linguagem representa o “produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). A leitura do mundo está intrinsecamente



ligada à ideia da representação das músicas dentro do contexto social de cada indivíduo, porque existe essa dependência da educação e formação de cada um, assim como a construção dos signos. Identifiquei toda essa relação quando destaquei as atividades com os instrumentos musicais. Atribuíamos um significado histórico e cultural para os instrumentos a partir do momento em que eles eram apresentados pela guardas de congado ou pelos sambistas. Em síntese, as crianças tocavam esses instrumentos obtendo uma nova vivência cultural.

7 CONHECENDO O “JARDIM DE CABEÇAS”

De volta ao relato, encaminhávamos as crianças para a parte externa do casarão, onde elas seriam convidadas a conhecer a última parte da visita ao CRCP. Como iríamos deslocar de espaço novamente, pedíamos para as crianças cantarem as músicas citadas anteriormente nessa transição. Deslocávamos para outro local chamado “Figuras Urbanas”, criado pelo artista plástico Norberto Santos de Souza, o Mestre Thibau. Essas obras se integravam à paisagem do Parque Fazenda Lagoa do Nado. As obras tratam-se de esculturas feitas em eucaliptos, compondo rostos e casebres, representando negros e as favelas do Brasil. Incentivávamos as crianças a perceberem de qual tipo de material as esculturas eram feitas com perguntas sobre as esculturas.



Figura 10 Mestre Tibhau e Figuras Urbanas. Fonte: <https://www.facebook.com/CentrodeReferenciaLagoadoNado>

Explicávamos e relacionávamos o contexto histórico e cultural das obras, estimulando uma leitura para cada escultura. Pedíamos para as crianças tocarem e observarem as esculturas, de maneira a comparar os traços das pessoas negras com as brancas. Além disso, perguntávamos se as composições das casas nas esculturas pareciam com a composição das casas nos seus bairros. Novamente, a ideia da leitura de mundo de Freire (1986) se faz presente ao longo da mediação. A visita era encerrada após a apresentação da última escultura, terminando assim, a mediação no CRCP. Depois disso, pedíamos para o(a)s professor(a)es responderem um questionário, citando os pontos positivos e negativos, além da opinião deles sobre a mediação.

8 CONCLUSÃO

Como afirmei anteriormente, o relato de experiência foi fundamental para a compressão sobre Fruição em Artes e mediação. Cumpre lembrar que a construção da mediação com o público infantil foi desenvolvida por uma Pedagoga/Arte Educadora, e três estagiários. Depois da formação inicial, todo o processo de construção da mediação foi realizado através de tentativa e erro, seguido pelo direcionamento de nossa mentora. Percebo que a linguagem utilizada correspondia à idade das crianças,



pelo fato de entrar em acordo com as RCN. Utilizávamos da linguagem que compunha o universo infantil para que houvesse um melhor entendimento das crianças.

A partir do tópico “Fazer artístico” do mesmo documento, destaco neste relato que, tanto na construção da fazenda de brinquedos, como nas atividades dos instrumentos musicais, aconteciam atividades lúdicas e artísticas, possibilitando um livre brincar das crianças. Além de explorarem e se expressarem através desses objetos, percebi a comunicação envolvida durante essas brincadeiras. Não bastava entregar os brinquedos e os instrumentos para as crianças, o papel do mediador era fundamental na condução das brincadeiras, para que fizesse sentido ao contexto da exposição, e também para que não houvesse dispersão.

Sobre o tópico “Apreciação” das RCN, evidencio a construção dos sentidos de cultura popular. Observo que ao longo das atividades, o tempo todo foi trabalhado várias atividades artísticas e lúdicas, envolvendo os universos da Educação Infantil, da cultura popular de Minas Gerais e da exposição do CRCP. Tanto as ideias de Ott sobre o reconhecimento da arte como conhecimento, quanto a leitura de mundo de Paulo Freire, davam sentidos à mediação realizada.

A exposição se transformava a medida em que a interação das crianças se dava com os objetos construídos pelo educativo, o acervo e o próprio mediador. Essa afirmação vai de acordo com o tópico “Reflexão”, porque esses conteúdos estavam intrinsecamente ligados. O contato com toda a produção do conhecimento das crianças era instigado o tempo todo pelo mediador.

Na mediação do CRCP, considerando os conceitos de instrumento e signo de Oliveira (2006), percebo como acontecia a fruição das obras na exposição. Encontravam-se no acervo, diversos objetos (fotografias, sistema audiovisual, esculturas e objetos do cotidiano de grupos populares), e, portanto os identifico como signos. Estes por sua vez, incorporavam diversos códigos, cuja leitura, no caso das crianças, era facilitada pela mediação.



Explorávamos a linguagem visual para facilitar a comunicação com o público. As definições de cultura popular eram explicadas através de exemplos, mas a construção do conceito se tornava mais eficiente, ligando os objetos da exposição com as brincadeiras e instrumentos intermediários. Com isso, conseguíamos proporcionar uma vivência da cultura popular, parafraseando com a ideia de leitura de mundo de Freire (1986). Ou seja, a Fruição em Artes poderia acontecer a partir da relação dos conhecimentos construídos nessa vivência, com a identificação das manifestações no acervo da exposição.

Evidencio no relato três domínios de ações correspondentes à mediação: Objetos mediados, como os materiais construídos pela equipe do educativo e/ou as obras de arte; os Destinatários da mediação, como as crianças, bem como o(a)s professore(a)s participantes, pois ele(a)s agregavam e interagem com as atividades; o Mundo cultural de referência como os conceitos de cultura popular, principalmente as culturas de Minas Gerais. Além disso, evidencio que através das brincadeiras, conseguíamos perceber o contexto social e cultural das crianças, a partir de suas atitudes e respostas.

Ao longo da minha experiência, percebi que muitas crianças não conheciam a manifestação do congado. Por meio das associações entre a manifestação com as outras festas populares, observei uma significativa assimilação da manifestação pelas crianças. Elas possuíam todo um repertório cultural que envolvia as brincadeiras populares, as festas e as músicas, sendo possível estipular algumas relações entre os objetos mediados. Levando em consideração os estudos de Barbosa (2009), percebo que a exposição do CRCP foi utilizada como laboratório de artes, pois foram realizadas várias experimentações conforme afirmado anteriormente. Antes do acordo realizado com a SMED, o educativo apenas realizava a mediação com os projetos da Escola Integrada, ou seja, com os alunos a partir dos oito anos de idade.

Percebo a necessidade de estender este artigo para projetos futuros, pois estas experiências levantaram muitas outras questões a serem investigadas acerca das mediações destinadas ao público da Educação Infantil. Além disso, esse é um assunto



pouco abordado na literatura, pois a maior parte dos livros, artigos e documentos utilizados neste texto, fazem referências a crianças a partir dos sete anos. Outro aspecto importante do trabalho foi a inclusão das vivências musicais, que enriqueceram bastante a mediação, possibilitando uma aproximação entre a educação museal e educação musical.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias*, in, *A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos*, São Paulo Perspectiva, 1991.

_____. *Arte/Educação como mediação cultural e social*/Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs.) - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. *Arte Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*. São Paulo: Comunicação e Educação, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*, Brasília, 1998.

CLUVER, Claus, *Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos*. Trad. Claus Cluver e Sameul Titan Júnior. Literatura e Sociedade, São Paulo, n.2, 1997.

FREIRE, Paulo, 1921 – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

MARINHO, Vanildo Mousinho, QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva, *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*, Ed. Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. NPDGIRASSOL. Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T1sDZNSTuyE&t=956s>>. Acesso em: 09 de out. 2017.

OTT, Robert Willian, "*Ensinando crítica nos museus*". In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

PARQUE MUNICIPAL FAZENDA LAGOA DO NADO. PORTALPBH. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=fundacaoparque&pg=5521&tax=21238>>. Acesso em: 07 out. 2017.

SILVA, M. (1999). *Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil*. Comunicação & Educação, (14), 49-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p49-52>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

Volume 18, nº2, Abr./Jun. 2020 ISSN 1904-8178



Recebido em 02 de outubro de 2018
Aprovado em 17 de março de 2020



ANEXOS

Dinâmica do “Bom dia” na recepção:

A brincadeira do “bom dia” consistia em dar bom dia para os alunos, mas de uma forma diferente, conforme demonstro a seguir: “Bom dia turma (a turma responde). Nossa, que bom dia mais fraco, vamos fazer o seguinte, assim que eu levantar meu dedo, vocês me dão bom dia. Assim que eu abaixar, vocês vão fazer zip na boca (não respondem mais)”. Eu levantava meu dedo algumas vezes para o desenvolvimento da brincadeira. Antes de iniciar outra atividade.

Atividade da História da Lagoa do Nado

“Essa mala era de um fazendeiro que chegou da Itália. Ele tinha usado todo o seu dinheiro para comprar uma fazenda, que hoje em dia, é onde estamos”. Para tornar a história mais interativa, retirávamos da mala algumas cercas de brinquedo para construir a fazenda. Colocávamos uma vasilha grande com água, para representar uma lagoa. Tudo era distribuído no meio do círculo, perguntávamos para as crianças o que estava faltando na fazenda. As crianças eram instigadas a perceberem o que estava em torno da biblioteca, até sobre as árvores e os animais, mas apenas as árvores de brinquedos eram colocadas na atividade.

Os animais de brinquedo eram distribuídos para as crianças. São eles as vacas, cavalos, tartarugas, pássaros, galinhas da angola, borboletas, cachorros, macacos, patos, porcos e cabritos. Depois que as crianças recebiam os animais, havia um tempo para que eles brincassem com os brinquedos. Mais tarde instruíamos as crianças para colocarem para dormir os animais na fazenda para dar continuidade com a história. A ordem dos alunos na roda era fundamental para a organização da brincadeira.

Depois de deixarem os brinquedos, a história termina com o falecimento do



fazendeiro. Alguns animais da fazenda são “vendidos” e retirados do seus lugares, permanecendo apenas os animais que existem hoje na Lagoa do Nado. Depois de todos esses acontecimentos, algumas pessoas encontraram a fazenda e resolveram ocupa-la, para se divertirem. Porém esse espaço seria vendido, e as pessoas que compraram resolveram acabar com todas as árvores para a construção de um condomínio. Os personagens que estavam usando a fazenda se reunirão e fizeram um grande abraço gritando “Viva a Lagoa do Nado”. Nesse momento pegávamos as mão das crianças e imitávamos o grito das pessoas que lutaram pela Lagoa do Nado.



A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE MULHERES ENCARCERADAS NA CIDADE DO RECIFE

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MUJERES ENCARCELADAS EM LA CIUDAD DE RECIFE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019268>

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Universidade Federal de Pernambuco
sandra.montenegro@yahoo.com.br

Silvana Cristina Freire
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco
silcris_csf@hotmail.com

Sebastiana Célia do Nascimento
Rede Estadual de Ensino de Pernambuco
sebastianaceliadonascimento@gmail.com

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva e exploratória realizada em uma penitenciária feminina do Recife. O objetivo foi compreender se a educação ofertada através da modalidade EJA possibilitava a construção da inteligência emocional nas mulheres encarceradas. Os materiais e métodos foram a observação e entrevistas para tecer uma compreensão através das falas das participantes da pesquisa. A pesquisa contou com seis participantes. Os dados foram analisados conforme a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos demonstram que a educação vivenciada no ambiente prisional colaborou para a melhora de três características da inteligência emocional: empatia, auto-estima e controle de impulsividade. Apreendeu-se que para as entrevistadas o estudo é importante porque ameniza o sofrimento, minimiza a solidão e ensina a tornar-se uma pessoa melhor.

Palavras-Chave: Inteligência emocional. Educação. Mulheres encarceradas.

RESUMEN

Esta es una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, realizada en una prisión femenina em Recife. El objetivo fue averiguar si la educación ofrecida a través de la modalidad educativa EJA permitía la construcción de inteligencia emocional en mujeres encarceradas. Los materiales y métodos fueron observaciones y entrevistas para tejer una comprensión a través de los discursos de las participantes de la investigación. La encuesta incluyó seis participantes. Los datos se analizaron de acuerdo con la técnica de análisis de contenido. Los resultados obtenidos demuestran que la educación experimentada en el entorno penitenciario contribuyó a la mejora de tres características de la inteligencia emocional: empatía, autoestima y control de la impulsividad. Se entendió que para los entrevistados el estudio es importante porque alivia el sufrimiento, minimizar la soledad y enseña cómo convertirse en una mejor persona.

Palabras clave: Inteligencia emocional. Educación. Mujeres encarceradas.



INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em uma Colônia Penal Feminina, na modalidade Educação de Jovens e Adultos recebida por um grupo de mulheres encarceradas contribuiu para construção da inteligência emocional. É um trabalho que se apoia na perspectiva das Epistemologias do Sul, proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2019) por ter como princípio o diálogo com outros saberes, trazer à superfície os silenciamentos e sofrimentos de grupos minoritários em múltiplas culturas e contextos geográficos.

A partir desta posição política, entendemos que o sistema prisional se constitui em um espaço geográfico dentro de outro espaço chamado Brasil. O sistema prisional é um local muito peculiar dentro de um outro Brasil: saberes que desconhecemos, em termos de modos de viver e de falar sobre a vida, é um mundo com necessidades de mobilizar o direito, a justiça e as condições básicas de sobrevivência.

Em um universo de 34.058 mulheres presas no Brasil, representando cerca de 7% do total da população penitenciária do país (BORGES, 2019), predominando um perfil de mulheres jovens, negras e provenientes de ambientes pobres, esquecidos pelas políticas públicas, fomos motivadas a desejar entender como são as práticas educativas vivenciadas na Colônia Penal Feminina do Bom Pastor, na cidade de Recife.

Reconhece-se que ambiente carcerário possui precárias condições de vida, principalmente porque mulheres e homens parecem perder a condição de ser humano, deixam de fazer parte do mundo, vão sendo esquecidos paulatinamente. Entretanto, nosso impulso foi o de buscar entender aquele mundo, considerado 'estranho', 'cheio de pessoas ruins' e que devem receber todos os castigos possíveis conforme o falar do senso comum, ideias presentes em noticiários e em conversas com pessoas do nosso cotidiano.

Partindo destas constatações, o objetivo geral da pesquisa foi identificar se e quais práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da inteligência emocional de mulheres encarceradas.

Entendemos a prática educativa sendo integrativa, considerando a organização de situações diversas, priorizando o cuidado com a vida do ser humano, lidando com diversas dimensões humanas: cognitiva, corporal, mental, emocional, relacional, espiritual, dentre outras. Neste sentido, elegemos o tema 'inteligência emocional' e elaboramos as questões: é possível a educação escolar desenvolver uma melhora na inteligência emocional de mulheres encarceradas? O que essas mulheres narram sobre sua possível transformação? Qual a diferença que a educação escolar produziu em si mesmas?

O suporte teórico sobre inteligência emocional se amparou nos contributos da produção de Daniel Goleman (1996, 2006), Howard Gardner (1993, 1995) com seus estudos sobre a teoria das inteligências Múltiplas, porém, neste caso, nos detivemos na Inteligência Intrapessoal e Interpessoal, que são complementares para o processo de socialização, de equilíbrio emocional e autoconhecimento. Outros autores foram relevantes para compreendermos a importância de aplicar sentidos à nossa situação, aos nossos questionamentos e a valorização dos seres humanos, por exemplo, Sousa Santos, (2019); Varella, (2017), Foucault (2009) e Borges, (2019).

Realizamos uma busca no Banco de Teses da CAPES, verificamos que, até o momento do levantamento da literatura específica havia cento e setenta e oito artigos relacionados ao tema inteligência emocional em diversas áreas, mas não dialogavam com a problemática da educação no cárcere. Buscamos o tema, relacionando-o a mulheres encarceradas e encontramos nove artigos envolvendo educação em presídios femininos, elencamos abaixo os textos encontrados:

- 1) Panorama da estrutura presidiária brasileira, tendo como autores Cartaxo e Cavalcanti (2013);
- 2) O significado e a vivência do abandono familiar para a presidiária, da autoria de Jesus, Oliveira e Brandão (2015);
- 3) Relato de experiência na educação carcerária (CARLOS TEIXEIRA, 2007);
- 4) Gênero e Prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário, de Hélio Branstein (2009);

5) Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas (ROBERTO SILVA, 1997);

6) Narrativas de mulheres na prisão sobre ser mulher, da autoria de Márcia Cavalcanti (2007);

7) Relações parentais de mulheres presidiárias, de Sílvia B. Machado (2010);

8) A educação de adultos presos, de Manoel Português (2001);

9) A ressocialização no sistema carcerário feminino, de Talita Pereira (2010)

Os artigos acima contribuíram para entendermos as semelhanças e diferenças entre os estudos apresentados nos textos, que estão devidamente inclusos nas referências e as situações percebidas, vivenciadas e estudadas por nós durante o período de desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, considerando a perspectiva de Sousa Santos (2019) optamos pela escuta das mulheres encarceradas, uma vez que estão no lugar onde predomina o silenciamento. É nossa intenção trazer suas falas, considerando os seus saberes.

Apresentamos a seguir, o problema de pesquisa, as bases teóricas, os caminhos metodológicos, as considerações finais do trabalho constatando a existência de muita denúncia em relação as condições das pessoas encarceradas, mas um grande descompasso das políticas públicas em atender a situação dos grupos excluídos, encarcerados ou não.

1. APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Em tempos de incertezas e desigualdades crescentes demonstradas através dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), salta aos olhos o empobrecimento da população através do crescente desemprego, dos subempregos, da quebra dos direitos sociais, da queda do produto interno bruto, o desmonte da saúde pública e da educação enquanto serviços essenciais à população mais pobre. Ao mesmo tempo, se fortalece um discurso letal para vários segmentos sociais: 'bandido bom é bandido morto', contrariando a ideia de vivermos em uma sociedade



mais justa, mais humanizada, menos desigual, mas sabendo conviver com a diversidade cultural, racial, étnica, de gênero, de credos religiosos, dentre outras características que nos tornam unos e diferentes simultaneamente.

Apesar de muitos estudos apontarem a necessidade de revisão do modelo prisional brasileiro, constatamos que a frágil política pública governamental, considerando a saúde, a educação e as condições de vida na prisão são quase inexistentes. Hoje, parte da sociedade civil clama pela pena de morte, pela volta dos castigos corporais; observa-se grandes grupos de pessoas praticando a justiça com as próprias mãos. Os jornais cotidianos estão repletos de notícias com este teor. Os trabalhos científicos sobre as condições de vida nas prisões atestam o fortalecimento da violência, da falta de condições mínimas para a sobrevivência dentro do ambiente carcerário e a necessidade urgente de se rever as políticas públicas para este segmento da população, conforme demonstram as pesquisas de Cartaxo e Cavalcanti (2013), Varella (2017), dentre outros.

A partir da constatação da predominância de um modelo punitivo e pretensamente disciplinar, assim como de uma investigação realizada em outra pesquisa sobre o papel da educação na ressocialização de mulheres encarceradas, surgiram as questões que nortearam esta pesquisa: a educação vivenciada no ambiente carcerário contribui para desenvolver alguns aspectos da inteligência emocional em mulheres que estão encarceradas? O que dizem estas mulheres a respeito deste tema? Como expressam suas emoções a respeito da educação recebida no cárcere e seus contributos para a melhora de sua auto imagem?

Tomamos como pressuposto que o equilíbrio das emoções permite desenvolver sentimentos de empatia, de responsabilidade, compromisso consigo mesmo, com os outros, maior serenidade para enfrentar conflitos do cotidiano, apesar das adversidades.

Neste sentido, a educação formal não deve ter a pretensão de tudo resolver no âmbito do que é humano, mas se constitui em um dever, e oferecer condições para o amadurecimento e autonomia do sujeito. Educar deve ter o sentido pleno de acreditar



na educabilidade de todos os seres humanos, independente de sua condição existencial. Assim, o professor exerce um papel preponderante nesta direção porque o seu trabalho possibilita a arte do encontro com o outro ser diante de si.

1.1 A construção da inteligência emocional e as condições existenciais

A construção da inteligência emocional não está desatrelada das condições de vida dos sujeitos, principalmente se estamos nos referindo a mulheres negras, pobres, analfabetas e oriundas de comunidades carentes. Conforme Borges (2019), “o Brasil tem uma população prisional que não para de crescer [...] temos a terceira maior população prisional do mundo, ficando atrás de Estados Unidos e China (p.18)”. Na continuidade de sua análise, Borges (2019) demonstra que 72% da população carcerária feminina em São Paulo é composta de mulheres negras. Esta autora denuncia que duas em cada três mulheres presas são negras, portanto, existe, de fato, a penalização do gênero feminino, especialmente com mulheres negras.

No Estado de Pernambuco, em 2018, houve um total de 228 assassinatos de mulheres, e Pernambuco ocupa o sétimo lugar entre os estados brasileiros com o maior número de assassinato de mulheres. O percentual de assassinatos por feminicídio foi de 32,9%. Dos 228 assassinatos de mulheres, a maioria era de pessoas negras ou pardas (PORTAL PERNAMBUCO, 2019). Isto reitera a ideia de que a violência está por dentro do contexto social, disseminando a percepção da mulher como um objeto que pode ser descartado. O modelo histórico patriarcal tem predominado em nossa sociedade, apesar dos avanços nas lutas feministas, e também reflete o modelo neoliberal que preconiza a retirada de direitos sociais, nega a diversidade das lutas pela dignidade, rejeita o protagonismo de grupos excluídos política e socialmente. O capitalismo neoliberal cria discriminações e exclusões ao privilegiar os direitos das classes sociais com grande poder econômico e com laços de apoio político aos grupos que ocupam o poder no âmbito do Estado.

Parte da humanidade está exposta ao sofrimento da fome, o medo da violência, a ausência de políticas públicas que proporcionem condições mínimas para viver. Um



ponto crucial deste problema é a educação pública, esteja a escola situada em ambientes livres ou em ambientes carcerários.

A prisão ainda funciona como um aparelho que possibilita um saber sobre os apenados e um poder disciplinar através do controle, da vigilância e da hierarquização dos indivíduos em relação uns aos outros. Foucault (2002) destaca que a prisão está ligada a ascensão da burguesia, que gerou uma sociedade disciplinar, na qual toda a população, carcerária ou não, passa a se guiar por regras estabelecidas de coesão e coerção. Nesse sentido o encarceramento surgiu a partir de um novo discurso: defender os cidadãos de bem, recuperar os infratores e devolvê-los recuperados ao convívio social. Foucault (2009) também destaca que as técnicas corretivas não tinha e continua a não ter a finalidade de melhorar os indivíduos, mas o de forjar a obediência a qualquer custo.

Seguindo o raciocínio de Foucault (2009), ou seja, se a reclusão não consegue humanizar a punição, quais as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos para as mulheres encarceradas? Em primeiro lugar, a educação escolar é um direito garantido por Lei, conforme artigo 207, da Constituição Federal do Brasil. Em segundo lugar, embora não garanta a ressocialização, traz possibilidades de gerar esperanças e contribuir para mudanças nas diversas maneiras das encarceradas perceberem a si mesmas e a vida. Por este caminho, chegamos aos estudos de Daniel Goleman (2006), este autor desenvolveu uma densa pesquisa onde demonstra que a Inteligência emocional pode ser construída, desde que tenhamos condições de integrar o pensar, o fazer e o agir por diversos meios, dentre estes, a educação. Inteligência Emocional é a combinação das competências sociais - capacidade de se conectar com a sociedade- e a competência pessoal enquanto capacidade de se conectar de maneira harmônica consigo mesmo.

No quadro abaixo elencamos as características definidoras de inteligência emocional.

Quadro I - Características da inteligência emocional



Característica de uma pessoa inteligente emocionalmente	
1-Conhece suas emoções	Conhece, analisa suas ações e emoções em resposta ao estímulo recebido.
2-Sabe lidar com as emoções	Aprende a lidar com a emoção e se mantém equilibrada os momentos de tensão.
3- Automotivação	Sua motivação não vem de algo externo. Agi de maneira consciente.
4-Empatia	Sabe se colocar no lugar do outro e reconhece emoções e comportamentos.
5- sabe relacionar-se interpessoalmente	Sabe ter boas relações e guia as emoções dos outros criando um ambiente positivo em sua volta.
6. Gestão do estresse	Controlar os níveis de estresse ruim e gerar mudanças em si
7. Controle de impulsividade	Controlar a impulsividade e saber adiar as satisfações.
8. Autoestima	Ter uma boa avaliação de si mesma enquanto pessoa ver qualidades em si.

FONTE: Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1996)

Enquanto a inteligência social consolida a importância dos relacionamentos construtivos para interações mais saudáveis, a inteligência intrapessoal se fortalece interiormente (GARDNER, 1993).

2 - Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa, utilizamos a investigação qualitativa por causa do papel transformador e político da Educação nas sociedades contemporâneas. Mais do que conhecer fragmentos do real, as linguagens qualitativas permitem identificar o comum sob a aparência de heterogeneidade, possibilitam sistematizar sem neutralizar a singularidade e permitem articular níveis de intervenção distintos. A investigação qualitativa não se baseia em uma única concepção teórica ou metodológica, enquadra diversas abordagens, como sejam a etnografia, a fenomenologia ou o construtivismo.

Sem pretendermos explorar as diversas nuances da pesquisa qualitativa, consideramos que a compreensão da realidade pressupõe panoramas de leituras diferenciadas e combinadas de forma coerente. A partir do que foi explanado, reafirmamos a relevância das investigações qualitativas facultarem um grau relativo de inteligibilidade aos fenômenos sociais e humanos.

2.1 – Contexto de realização da pesquisa

Para uma melhor compreensão da pesquisa desenvolvida, esclarecemos alguns elementos:

A - O local de pesquisa foi a Colônia Penal Feminina do Bom Pastor, localizada na cidade do Recife. Até o término desta pesquisa havia um total de 665 mulheres encarceradas, mas com capacidade de lotação de apenas 150 pessoas. Naquele momento, 405 mulheres estavam em prisão provisória. Embora a Lei Nº 7.960, de 21 de dezembro de 1989 estabeleça o máximo de 81 dia de prisão provisória, mais de 70% das mulheres encarceradas ultrapassavam em mais de 200 dias o tempo na prisão. A explicação para esta condição era a lentidão da justiça, a pouca disponibilidade de assistência jurídica pública, as precárias condições econômicas das famílias das mulheres em situação de privação de liberdade, isto impossibilitava a contratação de advogados particulares. Além da frágil condição econômica das famílias e das mulheres encarceradas, existe o desconhecimento dos direitos, de como agir, a quem recorrer em situações deste nível de gravidade.

B – O governo do Estado de Pernambuco tem um programa de ressocialização para as pessoas em privação de liberdade. É o Plano Estadual de Educação em Prisões de Pernambuco (PE, 2012). É um plano que estabelece três objetivos: desenvolver uma educação com função reparadora, função equalizadora e função qualificadora (p.16). Portanto, a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é compreendida como o meio para se atingir os objetivos acima descritos.

C – No panorama interno da Colônia Penal Bom Pastor o desenvolvimento da educação tem como prioridade a ressocialização, embora seja um termo polissêmico e sem consenso sobre o que vem a significar ressocializar, como realizar a prática de ressocialização. Socializar por quê? Para quê? Quem deve ser socializado? São questões que esta investigação não se deteve, mas que estão na ordem dos debates no campo das políticas públicas para as instituições prisionais, na área da Educação, do Serviço Social, da Psicologia, das ciências humanas em sua totalidade.

A Escola da Colônia Prisional Bom Pastor atende em torno de 50 mulheres, entretanto, não existe uma frequência regular, não é obrigatória. A frequência é em torno de 25 mulheres para os dois turnos: manhã e tarde. É uma frequência baixa devido a vários fatores: adoecimento, desinteresse, baixa perspectiva sobre o valor da aprendizagem para a vida, castigos por desobediência. Somando estes itens que foram identificados aos que não pudemos identificar, é possível inferir que tanto a dinâmica institucional quanto as expectativas das mulheres quanto ao valor da educação escolar são bem baixas. A escola se chama Olga Benário, recebe materiais para os estudos (cadernos, lápis, giz) e os professores são concursados efetivos. O motivo central da participação de apenas seis mulheres foi a situação de baixa frequências as aulas, assim como aceitaram participar das entrevistas com regularidade.

2.2 – A preparação para a coleta de dados



Antes da elaboração dos instrumentos de coleta de dados, tivemos duas reuniões com duas professoras, uma do horário da manhã e outra do horário da tarde. Nossa intenção era receber o maior número possível de informações sobre o perfil das turmas e sobre os procedimentos pedagógicos e como iriam trabalhar a construção da inteligência emocional em sala de aula. As professoras enfatizaram que iriam vivenciar algumas tarefas em grupo, visando trabalhar em uma perspectiva freireana, cujo teor seria a paz social e pessoal.

Preparamos três entrevistas, a primeira com a intenção de nos apresentarmos enquanto pesquisadoras e apresentarmos os objetivos do trabalho, a segunda e a terceira objetivavam compreender se a educação escolar estava possibilitando construir algum nível de inteligência emocional nas mulheres encarceradas. Em nosso entendimento, a inteligência emocional pode ser um fator importante para melhorar as relações humanas, especialmente dentro de ambientes complexos, de difícil convivência, por exemplo, as instituições prisionais. Ao mesmo tempo, a inteligência emocional, trabalhada por dentro das escolas tem potencial para desenvolver a consciência de si mesmo, do seu papel no jogo da vida, entendendo as razões políticas, sociais que contribuem para o entendimento de quem somos.

Foram doze horas o total de entrevistas. Em relação as observações, registramos nove horas na totalidade. Priorizamos observar: as atitudes das estudantes em relação aos conteúdos: participavam ativamente das aulas? Frequentavam regularmente? Predominava uma boa interação entre estudantes e professoras? Como reagiam as diferenças de opinião? As salas de aulas são compostas por um quadro a giz, uma mesa para a professora, trinta cadeiras com braço para as estudantes e uma estante de ferro para guardar materiais escolares, as atividades elaboradas pelas estudantes e algumas cartolinas. As paredes possuem uma cor desbotada, três cartazes colados com frases motivacionais. As professoras às vezes trazem revistas para atividades com colagens.



De um modo geral, as estudantes gostam de cantar e as professoras aproveitam para retirar frases e trabalhar alguns aspectos gramaticais ou o sentido que a letra tem para o grupo.

2.3 – A aplicação dos instrumentos de coleta de dados

Para a construção dos instrumentos, orientamo-nos pelo foco central da pesquisa que buscou identificar se a educação proposta no ambiente carcerário da Colônia Penal do Bom Pastor possibilitava a construção de inteligência emocional nas mulheres encarceradas. Adotamos as siglas PPL1, PPL2, PPL3, PPL4, PPL5 e PPL6 significando Pessoa Privada de Liberdade, esta medida garante o anonimato das nossas interlocutoras. As participantes da pesquisa estavam matriculadas e cursando a Educação de Jovens e Adultos nas fases I, II, III e IV.

A primeira entrevista foi realizada com o grupo de mulheres reunidas, as demais entrevistas foram individualizadas, gravadas, e elaboramos um roteiro inicial, todavia sofreram alterações à medida que as falas se desenvolviam. As observações foram organizadas previamente, mas outras questões surgiram durante o processo das aulas. O trabalho de campo para aplicação dos instrumentos para coleta de dados aconteceu entre os meses de maio a novembro de 2018. As seis mulheres assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme preconizado pela Resolução Nº. 466/2012, que normatiza as pesquisas com seres humanos.

A categoria central de análise é Inteligência Emocional, situada no processo de Educação de Jovens e Adultos, dentro de um presídio feminino. Entretanto, não deixamos de observar a situação física, humana e social do presídio, e como o Estado, enquanto esfera de governo responde as necessidades e carências deste local de profunda complexidade: a Colônia Penal do Bom Pastor.

3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 – O perfil social das participantes da pesquisa:



Apresentaremos neste tópico recortes do material coletado, uma vez que, por ser um artigo, impede a totalidade das falas e das observações. As entrevistadas estavam em uma faixa etária entre 21 e 45 anos. A maioria estudou em escolas públicas, mas não concluiu o Ensino Fundamental. As entrevistadas são negras, sem profissão formal. Duas dessas mulheres trabalhavam fazendo faxinas sem carteira assinada, uma se dedicava apenas a tomar conta do lar, e três entrevistadas trabalhavam como camelôs. Vendiam almoço perto de edifícios em construções, saladas de frutas em pontos de ônibus coletivos e em portas de escolas públicas. A renda financeira, segundo as participantes, variava entre 300,00 e 400,00 reais por mês. Não possibilitava pagar todos os compromissos da casa, mas ajudava.

A desigualdade financeira estava presente na vida que levavam, uma vez que não recebiam ajuda de seus familiares ou cônjuges. Sempre residiram em locais carentes de serviços públicos: luz, saneamento básico, ruas asfaltadas, postos de saúde.

Constata-se a predominância de uma vida de pobreza causada pela negligência da ausência de políticas públicas, condenadas a viver aprisionadas numa condição de paralisia social, em outras palavras, vida condenada à miséria e com poucas chances de sair desta situação, apesar dos discursos inflamados sobre o valor da meritocracia.

Ao mesmo tempo, as pessoas que vivem em comunidades pobres, expulsas dos direitos sociais, carregam o estigma da culpa. Vivemos um tempo de proliferação do idêntico, “a dialética da violência impera em geral: um sistema que rejeita a negatividade do diferente desenvolve traços auto destrutivos” (CHUL-HAN, 2018, p.9). Nesta direção a Educação de Jovens e Adultos dentro do sistema prisional, traz como proposta diminuir os processos de violência física e simbólica que acontecem por dentro das prisões, entretanto, essa violência está disseminada por todo o ambiente carcerário, não é um fenômeno que se origina apenas nos encarcerados

A partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997, o Tema VIII reconhece o direito dos detentos à aprendizagem: “elaborando e pondo em



marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação” (CONFITEA, 1997, p. 134). Se consolida, desde então, a Educação no Cárcere para Jovens e Adultos. Na Colônia Penal feminina investigada é denominada de Pedagogia da mansidão, o que iremos abordar em prosseguimento.

3.1 – A pedagogia da mansidão

O mundo na sala de aula se constituía de um currículo bem diversificado, tendo como referência pedagógica o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, trazendo a perspectiva da esperança, da educação para a paz e do trabalho coletivo enquanto caminho para a solução de conflitos comuns a todas. A partir desta percepção, as atividades de aprender a ler, a interpretar, a escrever e a “fazer contas” eram elaboradas a partir de temas geradores, nascidos das experiências de vida das mulheres encarceradas, assim como da criatividade da professora do Ensino Fundamental. Além destas atividades, havia a roda de conversa – semanalmente as mulheres se reuniam em um grande grupo para troca de experiências; havia a atividade intitulada Rol de ideias para melhorar a vida. Nesta atividade predominava a tempestade de ideias, com a intenção de trazer soluções para a vida coletiva na prisão. Por último, havia o tema relações intra e interpessoais na prisão: caminhos e escolhas.

Este último foi o tema escolhido para observar com mais frequência, pois se relacionava com a questão de pesquisa. A proposta em aula era que as estudantes falassem sobre a relevância das pessoas do cárcere, funcionários, colegas, direção. Como interagiam, como estabeleciam laços de amizades, como resolviam conflitos, se perderam amizades na prisão e as razões para isto ter acontecido, dentre outras. Em vários momentos aconteciam episódios quase catárticos, se desenvolvia uma espécie de psicodrama com falas de acusações contra colegas, contra funcionários, contra a família; havia falas de raiva contra si mesma, das escolhas que fez, e até mesmo falas que culpavam o destino.



Cada um nasce com um destino. Não adianta fugir. Você tenta fazer o certo, ser bom, não adianta. Uns nasce (sic) para viver no bom e outros vão batalhar de outro jeito, até que a ruindade aparece (PPL04).

Você já viu alguém mudar o que era para ser seu? Seja bom ou ruim, o que é do homem o bicho não come. Pode rezar sem parar, mas destino é também uma prisão (PPL02)

Apesar do esforço da professora em discutir aspectos que podemos melhorar em nós mesmos, percebemos a existência de uma pressão destrutiva sobre o outro vinda desta tecnologia de disciplinamento do ser humano, da vigilância do comportamento e individualização dos elementos do corpo social (FOUCAULT, 2009) contribuindo para que o sentimento de culpa seja apenas dele, distante da reflexão sobre as condições externas que colaboraram para o absurdo das situações que asfixiam o outro em supostas situações de escolhas:

Eu sinto vergonha das coisas que eu fiz. Eu deixei um rastro que não foi bom. Quando eu fui presa, os policiais entraram na minha casa, me algemaram, disseram coisas horríveis com a minha mãe e meus filhos presenciaram toda a cena, ficaram gritando, querendo me abraçar e eu também assustada e chorando. O mundo do crime não tem nada de bom pra dá (sic), não compensa. Dinheiro e fama não trazem nada, só inimizade, intriga e ódio (PPL2, 2018)

Ao longo do processo de aprendizagem na escola da Colônia Penal, a partir da adoção de algumas estratégias da professora da sala para trabalhar os aspectos emocionais das educandas esta participante da pesquisa demonstrou melhoras na diminuição da culpa. As atividades predominantes eram rodas de conversas sobre experiências, memórias das coisas boas que fizeram para si e para os outros, imaginando um futuro melhor, buscando retirar de suas consciências a ideia de que cada pessoa nasce com uma natureza boa ou má. Em outro momento, a participante PPL2 relatou: “me sinto mais aliviada quando faço de roda de conversa, não tem julgamento de quem eu sou, a culpa vai morrendo, mas eu sei que fiz o errado, mas eu não sou só o erro”.



Em um outro momento a professora solicitou uma atividade que escrevessem em um pedaço de papel, uma palavra de como se sentiam quando suas necessidades não estavam sendo atendidas. Das 18 mulheres que estavam em aula, a palavra mais repetida em primeiro lugar foi 'ABANDONADA', em segundo lugar, DESESPERADA, e em terceiro lugar destacou-se a palavra PESSIMISTA. Dentre as mulheres que participaram desta pesquisa, predominaram as palavras 'desesperada e pessimista'.

As expressões revelam os sentimentos predominantes e que dificultam a construção de uma inteligência emocional quando se constata a derrocada do estado de bem estar social somados aos problemas de habitabilidade na prisão, pois conforme relatado acima, a superpopulação carcerária e o rotineiro tempo na prisão causam danos mentais, emocionais e físicos.

Apesar da constatação dos sofrimentos dentro do sistema prisional, a escola possui vários sentidos para essas mulheres: uma aluna narrou que não gosta de perder aula, nunca havia ido à escola, agora tem aproveitado para aprender a escrever seu nome e poder assinar os documentos que o advogado traz pra ela:

Eu participo da escola, para mim é a melhor coisa que aconteceu comigo, foi eu ter entrado na escola pra (sic) estudar. Eu nunca estudei quando eu era criança. Quando eu entrei aqui eu nem sabia escrever meu nome e agora já sei. Meu advogado agora me dá os papeis e eu assino meu nome (PPL 1).

Uma outra aluna, ao ser questionada se gostava de alguma atividade educacional, de como ela se sentia na aula, respondeu: "participo da EJA, para aprender e esquecer os problemas lá de fora e de estar aqui dentro, mas não tenho muito interesse" (PPL5).

É compreensível que haja um nível de desinteresse na escola devido a escassez de perspectivas sociais, de projetar um futuro com condições de trabalhar para sustentar a família. Considerando que a Lei determina a socialização e a realidade consolida o criminoso, as respostas das mulheres participantes da pesquisa estão coerentes. Para nossa questão de pesquisa: é possível construir algum nível de



inteligência emocional em mulheres encarceradas? Não deixamos de observar as condições de história de vidas e da intenção quase impossível das prisões: privar a liberdade do outro e transformá-lo em alguém melhor.

Perguntamos se estão percebendo uma reeducação interna, uma melhora em relação aos seus impulsos (as seis mulheres possuem um histórico de causadoras de brigas), uma delas afirmou que ainda não se sente em condições de sair da prisão: “Eu não tenho pressa de sair daqui agora. Eu estou bem mais segura aqui. Lá fora está pegando fogo! Quando eu e meus amigos se juntavam era terrível” (PPL6). Posteriormente, revela que “ainda não tem forças suficientes para dizer ‘não’ as drogas, nem as amizades que a levam para o vício e o furto. Declarou que seu grupo tem muita influência, e na vida marginal é ela que vai de frente porque tem uma boa conversa e envolve facilmente as vítimas.

Duas mulheres encarceradas analisam e dizem que estão preparadas para sair da prisão e afirmam que querem ter uma nova atitude, retomar a vida e reviver sua vida junto a sua família: “Percebo que hoje em dia estou pronta pra (sic) ir pra o mundo. No começo eu não estava pronta. Eu sei de tudo o que eu fiz de errado! Mas, quando eu sair daqui será tudo diferente, vou trabalhar e viver para meus filhos” (PPL4). “Eu já fiz besteiras demais, e olhe minha vida. Saindo daqui, tem que ter força de vontade para não repetir o errado” (PPL1)

Considerando as características da inteligência emocional construídas por Goleman (1996) e o resultado das observações e entrevistas das mulheres encarceradas ficam mais evidentes que houve uma melhora na autoestima, no controle da impulsividade e na autoestima. Ao término da pesquisa, constatamos empiricamente que, em sala de aula, as participantes da pesquisa estavam mais atentas ao conteúdo ensinado, interagindo melhor entre colegas e com alguns funcionários da Colônia, ajudando-se mutuamente, favorecendo o direito ao espaço de cada uma, com o propósito de alcançar melhores condições nos relacionamentos.



Observamos a diminuição da quantidade de discussões, provocações e brigas físicas com colegas de classe, assim como uma percepção melhor de si mesmas:

Eu me sentia um lixo, tinha dias que nem sentia vontade de viver, é como se tanto fazia se vivia ou morria. Mas hoje penso diferente, eu sou gente, posso ser melhor do que já fui. Pensei tanto em morrer, pensava que ia para um outro inferno além desse aqui. Hoje não, eu comecei a ajudar um bocado de colegas aqui e elas gostam de mim, então eu não me sinto mais um lixo (PPL3)

Nunca me achei bonita, nunca gostei do meu cabelo, só vivia espichando ele (sic). Depois raspei a cabeça, fiquei meio doida. O tempo foi passando e vi que não era do cabelo que eu não gostava, era de mim. Aí fui para a aula, gostei das conversas, da matemática não gosto, não, e foi como uma nuvem indo embora dos meus olhos, fui vendo o que eu posso, o que eu devo fazer para enfrentar essa barra (PPL2)

É possível perceber um movimento de mudança no âmbito emocional, ainda de modo frágil, uma vez que os desafios dentro do sistema prisional são intensos, e ainda vigora um cenário de acriticidade e de baixa participação nas aulas. Aprender conteúdos curriculares é fácil, o maior desafio está no currículo oculto trazido da vida e das experiências dentro das prisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os relatos das mulheres entrevistadas, consideramos que a educação não resolve todos os problemas que enfrentam, mas pode fortalecer alguns aspectos essenciais para a vida: desenvolver a percepção dos direitos da pessoa, esteja ela encarcerada ou não; aprofundar o senso crítico em torno dos problemas sociais e do que provoca a desigualdade; pode habilitar a pessoa para argumentar e controlar impulsos prejudiciais ao diálogo; ensinar conteúdos curriculares propícios ao conhecimento da história, das artes, do espaço geográfico, da leitura, da escrita e da matemática articulados ao sentido da vida.

A escrita das narrativas destas mulheres encarceradas não deu conta de contemplar as experiências de vida, os medos que trazem, a busca incerta para se



tornarem pessoas melhores. O objetivo da pesquisa foi alcançado, compreender se, e como a educação desenvolvida no ambiente carcerário feminino tem potencial para desenvolver a inteligência emocional. Consideramos que a inteligência emocional pode desenvolver o sentido da ética, reconhecendo o outro e a si mesmo enquanto sujeitos de direitos, e a educação de qualidade é um direito; é possível promover uma aprendizagem cognitiva e social.

Diante deste quadro, outros questionamentos surgiram: A proposta educativa denominada 'pedagogia da mansidão' não é uma forma de ver o sujeito educado nos moldes burgueses do bom comportamento? É possível emancipar sem mudar as condições de vida das pessoas na prisão e ao sair dela? Quais as chances de reintegração? A melhora da inteligência emocional capacita a enfrentar a realidade fora da prisão?

São questões que ainda não podemos responder, mas acreditamos que a educação no ambiente carcerário deve permanecer, e que as mulheres encarceradas participem da elaboração do currículo escolar, é uma condição mínima de participação naquilo que diz respeito a elas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977

BRASIL, Ministério da Saúde. Resolução Nº 466/2012. **Plano Nacional da Saúde no Sistema Penitenciário**, Brasília, 2012

BRASTEIN, Hélio. Gênero e Prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário. **Anais** do Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 2 set de 2018

BORGES, Juliana. Encarceramento em Massa: **feminismos plurais**. São Paulo: Pólen, 2019

CARTAXO, Renata de Oliveira e CAVALCANTI, Alessandro. Panorama da Estrutura Presidiária Brasileira. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**, Fortaleza, n. 26: 266-273, abr./jun., 2013



CAVALCANTI, Márcia. Narrativas de mulheres na prisão sobre ser mulher. **Revista MEPAR**, Recife, n. 05, v. 09, p. 125-208, jun/jul. 2007.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos. **V CONFITEA**. Hamburgo, jul.1997

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas a Teoria na Prática Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social: o poder das relações humana**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006

GOLEMAN, Daniel, **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

HAN CHUL-Byung. **A Expulsão do Outro**. Lisboa: Relógio d'água, 2018.

JESUS, Amanda, OLIVEIRA, Lannuzya e BRANDÃO, Gisetti. O significado e a Vivência do abandono familiar para presidiárias. **Revista Ciência e Saúde**, Campina Grande, v 08, n. 25, p 19-25, maio/jun. 2015.

MACHADO, Sílvia. **Relações parentais de mulheres presidiárias**. São Paulo: Segmento, 2010

PERNAMBUCO. **Educação em Prisões de Pernambuco**. Governo do Estado de Pernambuco. Recife: Gráfica Oficial do Estado, 2012.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação em Prisões de Pernambuco**. Recife: Gráfica Oficial do Estado, 2012.

PEREIRA, Talita. A ressocialização no sistema carcerário feminino. **Monografia** do Curso de Especialização em Educação e Gestão. Recife: FAFIRE, 2010.

PORTUGUES, Manoel. A educação de adultos presos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, p.355-374. Jul/dez.2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2019

SILVA, Roberto. Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 1997.



TEIXEIRA, Carlos. Relato de Experiência na Educação Carcerária. **Revista Opinião**, São Paulo, v. 12, n.37, p 20-29, nov/dez. 2007.

VARELLA, Dráuzio. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Recebido em 24 de abril de 2019
Aprovado em 27 de março de 2020



A LINGUAGEM FÍLMICA NA ESCOLA: A FANTASIA ACESSÍVEL PELA AUDIODESCRIÇÃO

MOVIE AT SCHOOL: THE FANTASY ACCESSIBLE BY THE AUDIODESCRIPTION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019289>

Maria Cecília Tavares

Secretaria Municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro
mariaceciliatavarestavares@gmail.com

Ana Beatriz Lago de Moraes

Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro
bialagomoraes@yahoo.com.br

RESUMO

O cinema é considerado como a 7ª arte que fascina e absorve o espectador. Observa-se o uso crescente desta linguagem como ferramenta didática no cotidiano escolar. Ao aluno com deficiência visual deve ser garantido o direito de apreciar a linguagem fílmica, fato que requer a criação de mecanismos e estratégias que assegurem as condições de acessibilidade. A audiodescrição (AD) é um dos recursos de acessibilidade e é considerado também com um recurso pedagógico. O Centro de Referência em Educação Especial – Instituto Municipal Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, utiliza o recurso de audiodescrição em suas pesquisas aplicada na Rede de Ensino. Os estudos são desenvolvidos na Oficina de Audiodescrição. O objetivo deste artigo é relatar o estudo desenvolvido no ano de 2015 e 2016, resultado da elaboração de um roteiro de audiodescrição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* incluindo os elementos relevantes da linguagem cinematográfica. A pesquisa teve como objetivo obter dados acerca dos benefícios do referido roteiro para a formação de imagens, conceitos e fruição da pessoa com deficiência visual. Assim como, a relevância da audiodescrição dos elementos cinematográficos para a melhor percepção e compreensão da obra fílmica. Podemos concluir, através dos depoimentos, que a linguagem fílmica com áudio-descrição contribui na formação de conceitos referentes à realidade e a ficção.

Palavra-Chave: Acessibilidade Cultural. Audiodescrição. Escola. Cinema.

ABSTRACT

Cinema is considered as the 7th art that fascinates and absorbs the viewer. It is observed the increasing use of this language as a didactic tool in school. The student with visual impairment must be guaranteed the right to appreciate film language, a fact that requires the creation of mechanisms and strategies that ensure accessibility. The audio description is the pedagogical resource that the Reference Center for Special Education - Helena Antipoff Municipal Institute, an agency of the Municipal Department of Education of the City of Rio de Janeiro, uses in its researches applied in the Teaching Network. The studies are developed in the Audio Workshop-description. The objective of this article is to report the study developed in the year 2015 and 2016, resulting from the elaboration of an audio-description script of the Harry Potter film and the Philosopher's Stone including the relevant elements of the cinematographic language. The aim of the research was to obtain data about the benefits of the mentioned script for the



formation of images, concepts and enjoyment of the visually impaired person, as well as the relevance of the audio description of the cinematographic elements for the best enjoyment and understanding of the film work . We can conclude from the testimonies that film language contributes to the formation of concepts related to reality and fiction.

Keywords: Cultural Accessibility. Audiodescription. School; Movie.

1. INTRODUÇÃO

O filme é composto de imagens fotográficas projetadas em movimento. A linguagem fílmica é considerada como a 7ª arte que fascina e absorve o indivíduo, integrando outras linguagens artísticas como música, artes visuais e literatura. Sendo um meio de comunicação e expressão artística, esta linguagem é um meio de entretenimento que influencia no modo como enxergamos o mundo.

O acesso fácil às novas tecnologias visuais vem oportunizando a sociedade usufruir, cada vez mais, da linguagem cinematográfica, promovendo o acesso a novas informações, conhecimentos, reflexões e fruição artística. Diante disso, observa-se o uso crescente desta linguagem como ferramenta didática no cotidiano escolar.

Valer-se dessa linguagem na escola, agrega-se mais um elemento mediador social e cultural. A linguagem fílmica desenvolve o olhar crítico e reflexivo do aluno sobre os diferentes grupos, comportamentos e identidades sociais, reconhecendo-se e relacionando ao seu cotidiano.

Portanto, o aluno com deficiência visual na escola deve ter garantido a sua plena participação como apreciador e fruidor desta obra fascinante que é o filme.

Para que o aluno cego e com baixa visão possa ter garantido o seu direito como apreciador da linguagem fílmica deve-se criar mecanismos e estratégias que assegurem as condições de acessibilidade. No que se refere à inclusão cultural dos alunos com deficiência visual destacamos, para este estudo, o recurso de audiodescrição(AD) como ferramenta fundamental de acessibilidade.

A audiodescrição (AD) é um recurso utilizado para tornar o teatro, o cinema, a TV, bem como obras de artes visuais, meios acessíveis para cegos e pessoas com baixa visão. (MOTTA, 2010)

Motta (2010) afirma que com o recurso de audiodescrição é possível conhecer os figurinos das personagens, as ações corporais dos atores, as suas expressões faciais e corpóreas, os cenários e ambientações utilizados nas peças teatrais, nos filmes e demais espetáculos de dança e música. Assim como, a descrição de obras de arte expostas nas galerias e museus.

A intenção de se descrever as imagens para uma pessoa cega ou com baixa visão, sempre existiu desde os mais remotos tempos. Informalmente e de forma precária, a pessoa com deficiência visual tentava se beneficiar ao máximo das informações orais que lhe eram fornecidas.

Os estudos e pesquisas produzidos sobre AD demonstram o avanço no uso da descrição das imagens em seus variados contextos. Há uma crescente apropriação dos recursos tecnológicos no mundo contemporâneo e também de políticas públicas relativas à inclusão cultural. .

No caso específico da educação, a escola é responsável por garantir ao aluno com deficiência visual a sua plena participação como apreciador de filmes quando utilizados como recurso pedagógico. Para tanto, é necessário o uso do recurso de AD para que ele:

O Centro de Referência em Educação Especial - Instituto Municipal Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro entende a importância do recurso de AD como um recurso pedagógico e para a inclusão cultural e social dos alunos com DV. Na Oficina de AD, as pesquisas se constituem, como um espaço de observação e experimentação da apreciação de obras artísticas utilizando este recurso de acessibilidade. Os resultados dos estudos são apresentados em cursos ministrados em formação continuada para os professores da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Neste artigo apresenta-se um relato do estudo desenvolvido no Centro de Referência em Educação Especial – Instituto Municipal Helena Antipoff, realizado pelas professoras de dança e de teatro responsáveis pela oficina de audiodescrição, com o resultado da elaboração de um roteiro de audiodescrição do filme *Harry Potter e a*



Pedra Filosofal, incluindo os elementos relevantes da linguagem cinematográfica. A pesquisa teve como objetivo obter dados acerca dos benefícios do referido roteiro para a formação de imagens, conceitos e fruição da pessoa com deficiência visual, assim como, a relevância da audiodescrição dos elementos cinematográficos para a compreensão da obra filmica.

2. O CINEMA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A arte cinematográfica abrange diversas linguagens artísticas como a música, fotografia e as artes visuais. A áudio- descrição de filmes é uma técnica de tradução de imagens que consiste numa descrição seleta e objetiva do que seja importante para a compreensão do enredo e da imagem, procurando não interferir nas falas dos personagens, efeitos musicais e sonoros.(FARIAS , 2013).

O recurso de acessibilidade AD, possibilitará a pessoa com deficiência visual a desfrutar de um enredo com efeitos sonoros, somado a descrição das imagens e dos elementos da linguagem cinematográfica.

Entendemos como elementos da linguagem cinematográfica a linguagem da câmera, no que se refere à descrição do seu movimento ou de sua localização. Consideramos como elementos cinematográficos: os planos que descrevem a distância da câmera, em relação ao objeto/sujeito; os ângulos, que dizem respeito ao ângulo de visão pelo qual a imagem se revela e os movimentos da câmera que constituem a base técnica do plano em movimento. A linguagem cinematográfica revela a intenção do diretor. Como por exemplo, quando o diretor utiliza o close para dar destaque à expressão do personagem , uma parte do corpo ou utilizando o grande plano geral de uma floresta com intenção de mostrar a geografia física.

Esses elementos cinematográficos citados e outros que compõem a obra tem a finalidade de transmitir significados da cena, estabelecer a ambientação, gerar tensão ou outras emoções ao espectador.



De acordo com Machado (2015), todos esses elementos conjugados contribuíram para a formação de conceitos e do simbólico no repertório imagético da pessoa cega e com baixa visão, gerando novas sensações para a maior fruição dessa arte.

Dessa forma, o acesso à linguagem cinematográfica por meio da audiodescrição, permitirá ao aluno com deficiência visual, desenvolver sua capacidade de elaborar imagens e adquirir novos conceitos.

Em relação à aquisição de conceitos pelas pessoas com deficiência visual, Warren (1994), encontrou pesquisas que concluem que a formação de imagens e conceitos da pessoa com deficiência visual se dá pela experiência tátil, auditiva e olfativa. Vygotsky (1998) comenta que a aquisição de conceitos é mediada por signos, particularmente, pela linguagem. Essas duas experiências se mostraram inter-relacionadas com a linguagem verbal.

Desse modo, no caso da pessoa cega, a linguagem verbal é o principal canal de informação na aquisição de conceitos. Assim de acordo com Machado (2015), a linguagem representa a forma de descrições onde vai se formando uma rede de significados, relacionando-se e (re) elaborando-se novos conceitos.

Ormelezi (2000) afirma que é fundamental que a formação de conceitos e de imagens se dê utilizando a linguagem verbal, principalmente quanto aos conceitos pouco ou nada acessíveis onde não é possível vivenciar concretamente. Nas palavras de ORMELEZI (2000):

É importante proporcionar experiências que a palavra esteja ligada a uma vivência e que ambas sejam significativas para não traduzirem em experiências vazias. Que se criem estímulos especiais, porém não artificiais e descontextualizados. (ORMELEZI, 2000, pg. 207)

O filme com o recurso de audiodescrição oportuniza o aluno a adquirir novos conceitos, a ampliar suas possibilidades de percepção do mundo, das diversas expressões artísticas-culturais partindo de uma experiência prazerosa e



contextualizada. A arte cinematográfica permite ao espectador penetrar na atmosfera do enredo, construindo imagens mentais.

Para que de fato ocorra à apreensão de todos esses elementos conjugados ao prazer de assistir a obra fílmica, o aluno precisa desfrutar, desde cedo, de uma educação visual para que possa estar inserido no contexto imagético presente no seu cotidiano. Como explica Machado.

Uma educação visual por meio da arte cinematográfica significa oferecer à pessoa cega novas possibilidades de apreensão das imagens para que ela adquira, a seu modo, a experiência do olhar e estabeleça com liberdade sua conexão com o mundo exterior. (MACHADO, 2015, pg. 39)

Assim, é fundamental que se vivencie desde cedo o acesso ao cinema com AD. A escola é o espaço propício para iniciar esta vivência e orientar as famílias. A escola precisa informar a família sobre a importância da criança usufruir da linguagem fílmica garantindo-lhe sua efetiva inclusão cultural.

3. ÁUDIO-DESCRIÇÃO DE FILMES

A audiodescrição de filmes está cada vez mais disponibilizada para as pessoas com deficiência visual.

Casado (2007) comenta que os elementos que devem ser audiodescritos se dividem em elementos visuais não verbais e visuais verbais. Entre os elementos visuais não verbais estão: Personagens (figurino, atributos físicos, expressões faciais, linguagem corporal, etnia e idade); Ambientação (elementos espaciais), elementos temporais (localização temporal dos personagens) e Ações. Como elementos visuais verbais citam-se os títulos, os créditos e as legendas.

Nos filmes é fundamental, além de descrever os elementos verbais e não verbais, considerar a descrição de elementos cinematográficos utilizados pelo diretor para melhor compressão da obra.

Os tipos de planos, como um dos elementos cinematográficos, descrevem a distância da câmera em relação ao objeto/sujeito. Como explica Barnwell (2013) varia



de plano próximo (close-up) ao grande plano geral. Quanto mais longe o plano mais informações contextuais se ganha e quanto mais perto mais detalhes são percebidos. Os planos se encarregam de organizar as distintas possibilidades de distribuição do material no enquadre, Como por exemplo, o grande plano geral, quando mostra a imagem ampla como uma floresta; o plano detalhe quando mostra um detalhe da cena.

Outro elemento são os ângulos que dizem respeito ao ângulo de visão onde a imagem parece colocar os espectadores em uma determinada posição frente ao plano. Os tipos de planos são: o plano frontal; plongée, e o contra-plongée. No ângulo frontal a câmera é situada na altura normal dos olhos. No ângulo plongée o material é filmado de cima para baixo. Para Martin (2003), esse plano busca evidenciar a inferioridade, a vulnerabilidade e a insignificância. Já no contra-plongée o material é filmado de baixo para cima e geralmente é utilizado para impor um ar de superioridade, de triunfo, ao objeto ou lugar.

O movimento da câmera também faz parte da linguagem cinematográfica como o zoom –in ou zoom- out onde as lentes da câmera ajustam a distância, mas a câmera permanece imóvel. O zoom-in faz com que a imagem pareça maior, enquanto o zoom-out faz a imagem parecer menor.

O diretor utiliza a linguagem cinematográfica para intensificar ou dar destaque a algum momento importante da cena. Por exemplo, um close no rosto do personagem para mostrar a sua expressão ou um plano detalhe em algum objeto que terá uma importância no enredo. Tudo isso compõe a obra com a intenção de transmitir o significado da cena, estabelecer a ambientação, gerar tensão ou diferentes emoções ao espectador. Assim, para que a pessoa com deficiência visual possa usufruir integralmente da obra precisa ter acesso aos elementos cinematográficos que compõem a cena, conhecendo a intenção do diretor. A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que leva o espectador a apropriar-se da obra artística. Assim, acreditamos que os elementos cinematográficos devam ser audiodescritos. O roteiro de audiodescrição deverá ser elaborado primando a seleção dos elementos cinematográficos que são importantes para a compreensão e fruição da cena.



A distância e o posicionamento da imagem influem muito na dramaticidade do ocorrido, seja para um beijo em uma telenovela, as lágrimas de uma criança em um telejornal ou o discurso de um político em sua campanha eleitoral. Esta capacidade de aumentar ou diminuir a dramaticidade da cena monta um dos paradigmas mais elementares da linguagem cinematográfica. (MACHADO, 2015, pg.78)

Outro elemento fundamental nas produções audiovisuais é a trilha sonora. É importante que o roteiro de audiodescrição preserve a trilha sonora quando for relevante para a cena, não sobrepondo a esta a voz do audiodescritor. A música, em muitos momentos, fornece indícios primordiais para a compreensão e clima da cena apresentada levando não só o vidente, mas também a pessoa com deficiência visual a envolver-se nesta atmosfera. Nos filmes do gênero fantasia, como o de Harry Potter, filme elencado neste estudo, utiliza-se muito a trilha sonora para transmitir suspense.

O cuidado e seletividade adequada para a escolha do que será preservado ou não da trilha sonora, a tradução em palavras das imagens e dos aspectos da linguagem cinematográfica a serem utilizados no roteiro de audiodescrição torna-se condição *sine qua non* para levar o sujeito com deficiência visual a usufruir integralmente da obra filmica.

O empobrecimento de experiências imagéticas na vida das pessoas com deficiência visual dificulta a formação de conceitos referentes ao que não existe na realidade, o que não pode ser sentido através do tato ou conhecido por outros sentidos. Assim, tem-se como pressuposto da pesquisa que o filme do gênero fantasia com audiodescrição irá proporcionar experiências que favorecem a formação de conceitos sobre objetos ilusórios e ações mágicas.

A seguir iremos expor a metodologia utilizada para elaborar o roteiro de audiodescrição do filme Harry Potter e Pedra Filosofal, incluindo os elementos relevantes da linguagem cinematográfica. O estudo permitiu levantar dados acerca dos benefícios do referido roteiro para a formação de imagens, conceitos e fruição da pessoa com deficiência visual.



4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O corpus do estudo foi composto de alunos jovens com deficiência visual da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sendo seis alunos cegos e três com baixa visão na faixa etária de 14 a 21 anos. Os alunos estão incluídos em uma turma no PEJA- programa de jovens adultos. Os alunos frequentam a Oficina de Audiodescrição do Instituto Municipal Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, onde desenvolveu o referido estudo.

Os alunos foram atendidos na oficina de audiodescrição do referido Instituto, que se constituiu como um espaço de observação e experimentação da apreciação de diversas obras artísticas com audiodescrição. Assim, como a elaboração de propostas pedagógicas sobre a audiodescrição para serem aplicadas no cotidiano escolar.

Outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no espaço da Oficina de Audiodescrição. Os estudos realizados são apresentados em cursos ministrados em formação continuada para os professores da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

O estudo desenvolvido no ano de 2016 e apresentado neste documento é um roteiro de audiodescrição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, incluindo os elementos relevantes da linguagem cinematográfica e levantando dados acerca dos benefícios do referido roteiro na formação de imagens e conceitos da pessoa com deficiência visual.

4.1. HARRY POTTER – A FANTASIA FÍLMICA

A escolha do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* para este estudo se deu pelo fato de as alunas cegas, participantes da oficina, desconhecerem o personagem Harry Potter. Os alunos com baixa visão conheciam o personagem, mas nunca tinham tido a oportunidade de assistirem a um filme. Ao ser esclarecido que o filme é do gênero fantasia e que o mesmo se passava numa escola de bruxos, reagiram com espanto e medo.

Ao nos defrontamos com o desconhecimento e com os preconceitos incutidos nesses jovens estudantes, percebemos a relevância de reconstruir e ampliar os conceitos referentes à fantasia, ficção, magia e criação artística a partir do recurso da linguagem fílmica.

O filme Harry Potter é reconhecido como um filme do gênero fantasia. O termo fantasia refere-se ao que é criado pela imaginação, o que não existe na realidade. Fantasia é um gênero que usa a magia e outras formas sobrenaturais como elemento principal do enredo, da temática e / ou da configuração. Os acontecimentos e ações são explicados por uma intervenção divina, mágica, ou de outras forças sobrenaturais.

4.2. ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE AUDIODESCRIÇÃO – FILME HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL

O roteiro incluiu a descrição de alguns elementos da linguagem cinematográfica. Esses elementos foram escolhidos por serem fundamentais para a compreensão e formação de imagens e conceitos da cena.

Os elementos áudio- descritos foram divididos em:

- Quanto aos planos: Grande plano geral, plano geral e close-up,
- Quanto aos ângulos: Plongée e contra plongée.

4.3. A ESTRATÉGIA REALIZADA NO ESTUDO

O grupo de alunos participou de aulas semanais com duração de 3 horas. As aulas ocorreram de fevereiro a novembro de 2016. No primeiro momento eram oferecidas atividades práticas com o objetivo de desenvolver os conceitos relacionados à linguagem cinematográfica. Posteriormente, era exibido um trecho do filme. O filme foi dividido em capítulos.

As atividades práticas foram propostas para a compreensão dos elementos da linguagem cinematográfica. Para a noção do plano close-up, por exemplo, foram utilizadas molduras de madeira onde os alunos através do tato identificavam o seu rosto rente à moldura, dando a ideia deste plano. Numa cena do filme mostra o close-

up da cicatriz de Harry Potter. Para que os alunos compreendessem este elemento maquiamos a cicatriz em alto relevo na testa dos alunos, Depois foram tiradas fotos em close da testa. As fotos impressas foram transformadas em foto tátil, onde os cabelos, o contorno do rosto, os sinais faciais e as partes do rosto foram reproduzidos em alto relevo para que eles compreendessem o que a imagem close-up significa. Ampliamos gradativamente o enquadramento utilizando outros recursos e estratégias levando-os a ideia dos diversos planos nas cenas, até chegar a compressão do grande plano geral.

Quanto à compreensão dos diversos ângulos foi inicialmente proposto atividades com o objetivo que os alunos compreendessem o conceito de localização da câmera em relação à imagem a ser filmada. Foi vivenciado o posicionamento da câmera de frente, em cima ou em baixo em relação à imagem a ser capturada. Atividades em dupla foram sugeridas onde um aluno se posicionava com a câmera e o outro aluno seria filmado. Por exemplo: O aluno que seria filmado sentado no chão e o outro com a câmera de pé, percebendo tatilmente e sonoramente a posição do sujeito sentado no chão. Dando a noção da filmagem de cima para baixo. Assim como o aluno deitado no chão com a câmera percebe o colega a ser filmado, de baixo para cima.

A pesquisa de caráter qualitativo foi constituída por materiais orais utilizando questionário semiestruturado aplicado após as aulas. Levantaram-se dados acerca dos conceitos sobre magias e os objetos irrealis encontrados nas cenas, assim como a relevância da audiodescrição dos elementos cinematográficas para a melhor fruição e compreensão da obra filmica.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS:

A discussão e o resultado obtidos da audiodescrição a partir do estudo foram estruturados em 11 cenas organizadas num protocolo que começa com a escolha do elemento cinematográfico, audiodescrição da cena, seguido do detalhamento das cenas, comentários dos alunos e reflexão dos resultados obtidos. Para compreensão de cada estudo são apresentados os elementos cinematográficos: close, grande plano



geral, plongée e contra – plongée. Os quadros 1, 2 e 3 sistematizam a proposta com destaque ao elemento Close e grande plano geral.

Quadro 1 – Protocolo de audiodescrição Filme Harry Potter – Cenas 1 e 2

<p>Elemento cinematográfico: Close</p>
<p>Audiodescrição da Cena:</p> <p>Cena 1 - 03:50/ 04:03 – Close no bebê. Do lado direito da testa, cicatriz em forma de raio.</p> <p>Cena 2 – (Harry)- Ai! 43: 59/44: - Harry coloca a mão na cicatriz (Ronny) O que foi? 44:05/44:06 - Close no professor sério. Close em Harry. Testa franzida</p>
<p>Detalhamento da Cena:</p> <p>A audiodescrição acima citada descreve o close da cicatriz na testa de Harry Potter. Esta cicatriz tem grande importância no filme, pois é a marca deixada pelo assassino dos pais de Harry. Assim, o diretor evidenciou a testa do personagem utilizando o close em várias cenas. Na cena 2, Harry coloca a mão na cicatriz sentindo dor. A expressão de dor na cicatriz é fundamental no enredo, assim como o olhar do professor nesta cena. O Diretor demonstra, por meio do uso do close, a importância da sensibilidade do personagem relacionada à cicatriz.</p>
<p>Comentário(s) do(s) aluno(s):</p> <p>A 2- Acho que isso é importante no filme. Quando vamos saber quem fez a cicatriz? A3 – Gostei de fazer em mim a cicatriz do raio do Harry Potter A1- Aparece igual a nossa foto. Aparece grande.</p>
<p>Reflexão dos resultados:</p> <p>Nestas duas cenas, a descrição deste elemento cinematográfico, close, para o aluno com deficiência visual deixou claro que a marca na testa do personagem era importante para o enredo do filme. Descrever o close na testa de Harry despertou nos alunos a curiosidade de descobrir quem provocou aquela cicatriz.</p>

O diretor ao priorizar a dramaticidade do personagem lança mão do plano close, destacando, o que pretende mostrar. É importante que o espectador com deficiência visual saiba sobre a escolha do diretor em intensificar a expressividade do personagem naquele momento cênico (quadro 2).

Quadro 2 – Protocolo de audiodescrição Filme Harry Potter – Cena 3



Elemento cinematográfico: Close

Audiodescrição da cena:

Cena 3-

(Hagrid) Ninguém sobrevivia se ele decidisse matar. Exceto você. Menino que **sobreviveu**.

30:57/30:58 - Close em Harry sério.

Detalhamento da Cena:

A cena audiodescrita acima revela o momento que Hagrid conta a Harry sobre Voldemort, o assassino de seus pais. O diretor utilizou o close para evidenciar a expressividade do personagem neste momento, dando prioridade em concentrar o quadro a expressão de Harry.

Comentário(s) do(s) aluno(s)

A5 - Fiquei com medo nesse momento.

A2 - Achava que close era armário. Agora entendi que é para mostrar perto e mostrar só o rosto.

A1: Achamos que falando do close a gente entende que é importante.

A4: Eu fico mais atenta, presto mais atenção porque quando falam de um close ou detalhe sei que vai acontecer alguma coisa, sei que é importante.

A3- O close mostra de perto. É grande. Mostra os sentimentos do personagem.

Reflexão dos resultados:

Observamos que as atividades práticas oferecidas aos alunos sobre o termo close clarificou e ampliou o conceito da palavra, assim como, o repertório imagético relacionado às expressões faciais dos personagens.

Quadro 3 – Protocolo de audiodescrição Filme Harry Potter – Cenas de 4 a 7

Elemento cinematográfico: Grande plano geral.

**Audiodescrição da cena:**

Cena 4

12:16/ 12:23 – Grande plano geral, mar agitado ,temporal, raios, trovões, ilha pequena casa.

Cena 5

18:24/ 18:26 - Grande plano geral de Londres

Cena 6

34:04/34:13 - Grande plano geral trem em movimento, campo verde, árvores, animais pastando, céu azul, nuvens brancas. Fumaça branca da locomotiva.

Cena 7

38:40/38:48 - Grande Plano geral – barcos, céu escuro, névoa, montanhas, lua encoberta por nuvens, grande castelo iluminado.

Detalhamento da Cena:

Na cena 4, é audiodescrito o grande plano geral do mar mostrando a amplitude do ambiente natural e o isolamento da nova moradia da família de Harry. Na cena 5 mostra o grande plano geral da cidade de Londres, situando o espectador no novo ambiente geográfico da cena. Na cena 7 é utilizado o grande plano geral na chegada dos alunos a escola de Hogwarts visando destacar o ambiente natural em que se localiza o castelo de Hogwarts, intensificando a grandiosidade da escola .

Comentário(s) do(s) aluno(s)

Nos depoimentos abaixo descritos percebemos que compreenderam que a cena mostrava um grande ambiente.

A5- A quadra da escola é grande. Tem árvores e tem o prédio do refeitório. Tem muitos alunos.

A6- A praia da casa é bem grande, caminhamos bastante na areia.

A4- A escola dos bruxos é em um castelo grande.

A3- Na minha escola não tem um refeitório como a escola do Harry.

Reflexão dos resultados:

Para que os alunos compreendessem os diversos ambientes no filme foi essencial descrever o grande plano geral para indicar as mudanças de ambientes geográficos das cenas. O elemento grande plano, para o entendimento e a percepção da grandiosidade de outros espaços cênicos como o interior da escola, o refeitório e outros.

Para dar aos alunos a noção do que venha a ser um grande plano geral e um plano geral relacionamos aos ambientes de seu cotidiano. Os prédios escolares, moradias e seus entornos, assim como, as praias conhecidas por eles.

Quanto aos ângulos não foi utilizada a nomenclatura técnica plongée e contra-plongée. Foi empregado o termo: a câmera focaliza de baixo para cima ou de cima para baixo para ficar mais acessível aos alunos.



Quadro 4 – Protocolo de audiodescrição Filme Harry Potter – Cenas de 8 a 11

<p>Elemento cinematográfico: Plongée- (câmera focaliza de cima para baixo)</p>
<p>Audiodescrição da cena:</p> <p>Cena 8</p> <p>58:48/ 58:51 - Câmera focaliza de cima para baixo os colegas no campo . Olham Harry parado no ar com a bola.</p>
<p>Elemento cinematográfico: contra-plongée (câmera focaliza de baixo para cima)</p>
<p>Audiodescrição da cena:</p> <p>Cena 9</p> <p>21:54/21:56 - Câmera focaliza de baixo para cima grande prédio do banco.</p> <p>Cena 10</p> <p>48:17/ 48:24 - Câmera focaliza de baixo para cima muitas escadas. Elas se movimentam.</p> <p>Cena 11</p> <p>01:09:58/01:10:04- Hermione vê pés gigantes .Olha de baixo para cima monstro gigante com um porrete na mão</p>
<p>Detalhamento da Cena:</p> <p>A cena 8 mostra a altura e distância em que Harry está dos colegas .Na cena 9 foi utilizado o ângulo contra plongée com a intenção clara de filmar o olhar do personagem acompanhando a altura do prédio do banco, demonstrando a imensidão do prédio onde Harry irá entrar. Assim como, na cena 10 que aparece as escadas se movimentando no grande interior do castelo, revelando o triunfo da escola de Hogwarts. Na cena 11 a câmera revela o olhar da personagem desvendando aos poucos, de baixo para cima, a altura do gigante.</p>
<p>Comentário(s) do(s) aluno(s)</p> <p>A 5- Ah, o banco é grande? Acho que Harry ficou com medo de entrar no banco.</p> <p>A 8- A escola tem muitas escadas.</p> <p>A 3 – Jogo na vassoura não existe. Como Harry voou alto.</p> <p>A 6- Então o homem que filma ficou no chão e as vassouras no ar</p>



Quadro 5- Protocolo de audiodescrição Filme Harry Potter- Magia e Objetos Irreais

Ao final do filme pedimos que as alunas citassem magias e objetos irreais presentes no filme. Alguns depoimentos:

MAGIA

- A1 – A varinha apontou e levantou a pena
- A2- Passou pela parede quando foram pegar o trem
- A3- Aparece um rabo no primo Duda
- A7 – Hagrid com o guarda-chuva acende a lareira.
- A1- O gato vira a professora
- A 4- Hermione com a varinha conserta os óculos de Harry

OBJETOS IRREAIS

- A7- Parede que abre
- A 3- Chapéu que fala
- A 4 –Escadas que andam
- A 1- Varinha mágica
- A 2- Moto que voa
- A5- Vassoura que voa

Reflexão dos resultados:

Os alunos citaram magias e objetos irreais diferenciando ações de objetos. Nos depoimentos constatou-se que relacionam os objetos com suas funções reais, conhecidas por eles, e irreais criadas no filme.

Diante dos depoimentos constata-se que a linguagem cinematográfica audiodescrita nas cenas contribuiu para a compreensão de conceitos do repertório imagético, assim como, as intenções da direção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos cinematográficos despertam e acrescentam emoções que contribuem esteticamente para a compreensão da obra. Observamos que por meio de



um roteiro de audiodescrição que valoriza os elementos cinematográficos, a pessoa com deficiência visual usufrui dessas emoções tendo acesso, de fato, a essa linguagem artística. Diante dos depoimentos percebemos que os alunos demonstraram satisfação em assistir ao filme e relataram que entenderam, através da audiodescrição, a intenção do diretor nas cenas. Constatamos, a partir dos dados obtidos no estudo, que os alunos adquiriram uma percepção nova sobre a arte cinematográfica.

Concluimos que a linguagem fílmica motivou e contribuiu na formação de conceitos referentes à realidade e à ficção. Na sala de aula, o professor ao explorar diferentes conceitos através da obra fílmica, beneficiará também o aluno sem deficiência. Com a utilização da AD no contexto escolar, os alunos com e sem deficiência visual podem reconhecer suas possibilidades e ter acesso à linguagem fílmica em igualdade de condições. Acreditamos que seja fundamental o trabalho pedagógico visando uma educação visual estética voltada para as linguagens artísticas.

Entendemos que é urgente a escola se apropriar deste conteúdo e uso deste recurso de acessibilidade visando proporcionar, desde cedo, que o aluno com deficiência visual vivencie a linguagem fílmica com audiodescrição adquirindo uma familiaridade com o recurso. A escola é um espaço para despertar o gosto de assistir filmes com audiodescrição. Cabe a ela, como um espaço de formação, incentivar as famílias a frequentar os espaços culturais formando cidadãos autônomos em busca de uma verdadeira inclusão cultural.

Finalmente, a estratégia utilizada comprova o pressuposto da pesquisa que o filme do gênero fantasia com audiodescrição contribuiu significativamente na formação de conceitos sobre objetos ilusórios e ações mágicas, por parte dos estudantes cegos e com baixa visão.

REFERÊNCIAS:

BARNWELL, J. **Fundamentos de produção cinematográfica** – Porto Alegre: Bookman, 2013.



CASADO, A.B. **La Audiodescripción: Apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación.** tradtern,n13,p.151-169,2007.

FARIAS, S. R. R. **Audiodescrição e a poética da linguagem cinematográfica: um estudo de caso do filme Atrás das Nuvens.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013.

MACHADO, I. P. R. **A parte invisível do olhar -audiodescrição no cinema : a constituição das imagens por meio das palavras – uma possibilidade de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema /**Campinas, SP . 2015.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOTTA, L. M. V.M. e ROMEU F.P. (Orgs). **Audiodescrição transformando Imagens em Palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WARREN, D.H. **Blindness and Children: An individual differences approach.** USA: Cambridge University Press, 1994.

**Recebido em 20 de setembro de 2017
Aprovado em 17 de março de 2020**



ENSINO VERSÁTIL: METODOLOGIA CRIADA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL APLICADA AO ENSINO DE ALUNOS VIDENTES

VERSATILE TEACHING: METHODOLOGY CREATED FOR VISUAL DISABILITIES APPLIED TO THE STUDENT'S TEACHING

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019307>

Thalyta Nogueira de Araujo

Universidade Estadual do Norte Fluminense

thalyta_na@hotmail.com

Nadir Francisca Sant'Anna

Faculdade Metropolitana São Carlos

RESUMO

Para que o processo de ensino seja realmente inclusivo, é necessário que ele contemple todos os alunos de uma sala de aula, sejam deficientes ou não. As diversas metodologias de ensino que atualmente são aplicadas para os alunos com deficiência visual também podem ser utilizadas para o ensino de alunos com visão normal, agregando assim, conhecimento e novas experiências para todos os estudantes de uma sala de aula. Sendo assim, nos propomos neste trabalho, a oferecer uma nova vertente a metodologia de adaptação de imagens para pessoas com deficiência visual desenvolvida por Araujo e Sant'Anna *et al.* (2016), de forma que essa metodologia, a priori, criada apenas para contemplar o ensino de deficientes visuais, também possa ser aplicada ao ensino de alunos videntes, no qual o processo de adaptação das estruturas foi utilizado como ferramenta para complementar o aprendizado dos conteúdos de Histologia. Através da nova possibilidade de utilização dessa ferramenta os alunos normovisuais puderam alcançar maior interação com as estruturas histológicas, logo, melhores resultados nas provas aplicadas e aprovação na disciplina.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Histologia. Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

In order to the teaching process be truly inclusive, it must include all students on a classroom, whether deficient or not. The different teaching methodologies currently applied to students with visual impairment should also be used to teach students with normal vision, thus adding knowledge and new experiences to all students on a classroom. Thus, we propose on this work, offerING a new perspective to the methodology of adaptation by images for visually impaired developed by Autor *et al.* (2016), so that this methodology, a priori, created only to contemplate visually impaired teaching, can also be applied to the sighted student's teaching, where the process of adaptation of the structures was used as a tool to complement the learning by Histology contents. Through the new possibility of using this tool the normovisual students could achieve greater interaction with the histological structures, thus, better results on applied tests and approval in the discipline.

Keywords: Inclusive education. Histology Teaching. Teaching Methodology.



1 INTRODUÇÃO

O crescimento e popularização da internet e dos recursos computacionais apresentam constantemente novas formas de ensino-aprendizagem (SASSO *et al.*, 2014). Quando se trata de ciências morfológicas, a frequente utilização de imagens quando associada ao mundo virtual aponta para novos horizontes dentro de um laboratório. O uso de imagens digitalizadas permite que o discente estude em qualquer ambiente externo à universidade, não o restringindo apenas ao uso do microscópio, além de permitir que o aluno atue como sujeito autônomo e construtor do próprio conhecimento (SILVA *et al.*, 2012).

Segundo este mesmo autor, o uso frequente dos laboratórios acaba se restringindo em decorrência da falta de recursos nas universidades e dos custos elevados que eles requerem devido a compra e manutenção de equipamentos. Conseqüentemente, os alunos acabam dispondo apenas das imagens fornecidas pelos professores e pelos livros didáticos e isso limita o conhecimento dos discentes. Portanto, essa nova abordagem para o ensino de microscopia vem para beneficiar o ensino-aprendizagem do educando.

Por esse motivo, o ensino de histologia vem sendo atualizado por meio da utilização de recursos multimídia, tais como atlas virtuais, animações, microscópios virtuais e vídeos. Esses recursos além de serem facilitadores do aprendizado, também permitem a discussão em grupo, visto que esta geralmente é dificultada quando os alunos estão cada um em seu microscópio (VASCONCELOS & VASCONCELOS, 2013).

A tendência é que o número de horas que são dedicadas as aulas práticas em laboratório venham decair, pois a quantidade de ferramentas didáticas acopladas ao computador estão crescendo significativamente e isso acarretará a associação do ensino tradicional a essas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (SANTA-ROSA & STRUCHINER, 2011).

Os mesmos autores garantem que alguns professores se revelaram entusiasmados com as novas tecnologias e acreditam que os recursos computacionais interativos podem substituir o microscópio óptico sem nenhum tipo de prejuízo para a aprendizagem dos alunos.

Para afirmar o que foi dito anteriormente, Kumar *et al.* (2006) destacam que os microscópios ópticos poderão tornar-se obsoletos devido ao aumento da disponibilidade de recursos oferecidos por computadores no contexto do ensino histológico, visto que esses recursos apresentam a vantagem de fornecerem as imagens microscópicas rapidamente, em alta resolução, no local e horário que o aluno quiser (SASSO *et al.*, 2014).

Entretanto, mesmo com todos esses recursos sendo oferecidos constantemente e sua inegável relevância, o uso de equipamentos tradicionais não devem ser suprimidos, pois a observação da lâmina histológica ao microscópio possibilita não apenas a compreensão do tecido, como também contribui para a formação do aluno como pesquisador, envolvendo-o em atividades de pesquisa e tornando-o um especialista em áreas que requerem a utilização do microscópio (BOUTONNAT *et al.*, 2006).

Dessa forma, o uso dessas TIC's que propõem esse novo modelo pedagógico, em que os alunos atuam ativamente como colaboradores do processo de ensino-aprendizagem, devem ser utilizadas a priori como uma ferramenta complementar as aulas tradicionais e não como substituta destas (JÚNIOR & SILVA, 2014).

A partir disso, nos propomos neste trabalho aplicar a metodologia de adaptação de imagens desenvolvida por Autor *et al.* (2016), a princípio criada exclusivamente para o ensino de alunos com deficiência visual, ao processo de ensino de alunos videntes. Objetivando tornar a metodologia inclusiva não só para alunos especiais, mas também para alunos capazes de enxergar, aumentando assim o alcance e verificando se esta também é eficaz quando aplicada ao ensino de conteúdos histológicos para estudantes normovisuais.



2 METODOLOGIA

O objeto deste estudo foi uma turma do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas que cursava a disciplina Biologia Tecidual, também chamada Histologia.

Nesta turma haviam 6 alunos que não poderiam cursar a disciplina no horário o qual ela fora designada pela coordenação, então foi aberta uma turma adicional, onde a professora da disciplina ministrava as mesmas aulas para ambas as turmas em horários diferentes. Com base nisso, a turma adicional foi selecionada para ser o grupo experimental e a turma regular para ser o grupo controle deste estudo.

Como a disciplina é dividida em parte teórica e parte prática, as aulas teóricas ocorriam em um dia e a prática no dia seguinte; sendo assim, os grupos tinham as aulas teóricas separadamente, devido aos horários, porém as aulas práticas eram juntas.

Os alunos do grupo controle cursaram a disciplina apenas assistindo as aulas práticas e teóricas, já o grupo experimental além de cursar a disciplina como mencionado acima, assistindo as teóricas e práticas, também realizavam o processo de adaptação de imagens seguindo a metodologia desenvolvida por Autor *et al.* (2016).

2.1 PARTE I

2.1.1 Seleção e digitalização das imagens microscópicas

Para o grupo experimental utilizamos as mesmas imagens (lâminas histológicas) que o professor da disciplina disponibilizava nas aulas práticas. O professor ministrava a aula prática, na qual os alunos faziam a observação das lâminas ao microscópio e logo após ele enviava o conteúdo via *e-mail* para a autora do projeto.

Além da professora enviar as imagens já digitalizadas via *e-mail*, os alunos durante a visualização das imagens ao microscópio utilizavam seus próprios



smartphones para fotografarem as lâminas e em seguida enviavam as fotos para um grupo do *Whatsapp* criado para interação da turma com a autora do projeto.

2.1.2 Processamento das imagens

A priori, foi realizado o agendamento da sala de informática do Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), junto à secretaria do curso de Ciências Biológicas para todo o semestre letivo.

A primeira aula ministrada na sala de informática foi de apresentação da metodologia de Autor *et al.* (2016). Nesta aula foi abordado pela autora como surgiu a metodologia e sua importância no ensino de pessoas com deficiência visual, assim como a ideia de implantar esta metodologia no ensino de videntes. Também foi ensinado aos alunos como utilizar os programas para realizar o processo de adaptação.

Os programas de computador utilizados nesta pesquisa foram o *Microsoft Word* e *Paint*, programas esses de fácil manipulação, que não requerem altos níveis de conhecimento de informática por parte do usuário.

No *Word* é realizada a edição das imagens, onde é possível alterar suas características como cor, brilho, nitidez, contraste, além de poder fazer recortes na imagem. No *Paint*, é possível apagar o fundo das imagens e as informações sobressalentes, julgadas pelo professor como desnecessárias.

O objetivo do processamento é eliminar todos os tons de cinza e informações desnecessárias da imagem, através da alteração de cor, brilho, contraste, borracha e recorte, quando necessário, deixando apenas as estruturas que se tem pretensão de ensinar nas cores preto e branco, pois no momento da impressão térmica as imagens em preto e branco apresentam maior qualidade do que as coloridas.

Foram criadas apresentações em *PowerPoint*, a fim de organizar a apresentação das lâminas por assunto. Esses slides com as imagens eram salvos em cada



computador, que seria utilizado pelos alunos, antes dos mesmos chegarem a sala de informática, pois estes só chegariam após o término da aula teórica com o professor da disciplina.

Quando os alunos chegavam à sala, cada um utilizava um computador e começava o processo de edição das imagens contidas no slide.

Durante todo o processo a autora deste projeto estava presente para solucionar algumas dúvidas que surgiam durante a realização do procedimento, assim como destacar as estruturas que mereciam mais atenção.

Cabe ressaltar que nesta etapa realizada pelo grupo experimental as imagens adaptadas não precisariam ser impressas, visto que o objetivo desta fase foi avaliar se o processo de adaptação das imagens no computador havia auxiliado no aprendizado dos alunos videntes.

2.1.3 Verificação do aprendizado dos alunos do grupo experimental

Após sucessiva execuções do procedimento de adaptação das imagens histológicas no *Word* e *Paint*, o nível com que essas imagens colaboraram para o aprendizado dos alunos do grupo experimental foi mensurado a partir das notas que eles alcançaram nas avaliações ministradas pelo professor da disciplina.

O intuito foi verificar se a realização do procedimento auxiliou os alunos a memorizarem as estruturas, facilitando o diagnóstico das imagens durante a prova prática.

2.2 PARTE II

2.2.1 Elaboração e aplicação dos questionários

Foi elaborado um questionário para o grupo experimental estruturado em três blocos: o primeiro com o objetivo de caracterizar o sujeito; o segundo a fim de conhecer as opiniões a respeito da disciplina cursada; e o terceiro e último acerca da metodologia executada.



O questionário era fechado, contendo perguntas cujas respostas foram definidas por alternativas previamente estabelecidas e sem a possibilidade de respostas adicionais.

Para compor as alternativas nos baseamos na escala de *Likert*, utilizamos uma escala de graduação indicando graus de concordância ou discordância para cada uma das questões enunciadas.

O questionário foi elaborado através da plataforma *Google Docs*, contendo vinte e seis questões, sendo uma questão aberta com espaço para que os alunos expusessem sugestões e opiniões sobre a metodologia.

Após a elaboração do questionário na plataforma da *Google*, o *link* do mesmo foi enviado aos alunos que puderam responder as questões online.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Processamento das imagens

Utilizando a metodologia de adaptação de imagens para pessoas com deficiência visual desenvolvida por Autor *et al.* (2016), nos propomos neste estudo a utilizar essa mesma metodologia, a priori criada apenas para o ensino de deficientes visuais, porém agora aplicada ao ensino de alunos videntes. Em que os próprios alunos utilizaram o processo metodológico para editar as imagens observadas por eles ao microscópio durante a aula prática.

Um dos diferenciais da metodologia proposta por Autor *et al.* (2016) é a possibilidade de adaptar imagens através da utilização de programas simples e que a maioria da população tem acesso e sabe manipular, sem a necessidade de conhecimentos profundos de informática, como por exemplo, *Microsoft Word* e *Paint*.

Nesses programas a manipulação das imagens consiste em realizar edições de cor, saturação, contraste, brilho, dentre outras características que a imagem requerer. Essas matrizes foram alteradas com o objetivo de eliminar todos os tons de cinza para



posterior impressão em alto relevo. Porém, nessa fase da pesquisa não foi necessário imprimir as imagens, apenas verificar se a manipulação das mesmas proporcionou algum ganho em relação ao aprendizado dos alunos do grupo experimental.

Durante as inúmeras ações de apagar e/ou recortar tal estrutura e alterar suas matrizes de coloração a fim de adequar a imagem, os alunos interagem com a lâmina e isso vai fazendo com que eles gravem com mais facilidade as características visuais de cada uma. Dessa forma, espera-se que eles venham lembrar mais rápida e facilmente das estruturas assim que olharem a lâmina ao microscópio.

Costa (2005) nos diz que as imagens possuem um caráter intuitivo maior do que os demais tipos de linguagem. Isso faz com que o uso das imagens seja mais vantajoso no processo de ensino, pois essa característica intuitiva facilita a aprendizagem dos alunos.

Este mesmo autor considera que é mais natural para o intelecto humano se relacionar com imagens “nosso cérebro foi desenvolvido para processar as informações visuais organizando-as em modelos que reconstroem internamente a realidade, dando-lhes sentido. Por isso, ver é conhecer” (COSTA, 2005, p. 32).

Quando as figuras vem acompanhando um texto em um livro didático com o intuito de confirmar as informações contidas nele, o efeito produzido na aprendizagem é muito maior do que quando as imagens estão presentes apenas para embelezar o texto ou não estão presentes (GIBIN & FERREIRA, 2013). Isso reforça os precedentes desta pesquisa, visto que após os alunos terem tido acesso a todo o conteúdo teórico, a interação com as imagens totalmente relacionadas ao que foi vivenciado anteriormente em aula vem substanciar a aprendizagem.

Porém, para que as imagens atuem positivamente como recursos didáticos é preciso que elas tenham completa relação com o que foi escrito, lido ou ouvido. A utilização desse recurso de forma correta, além de facilitar a compreensão dos conteúdos, também colabora para a memorização dos alunos devido ao seu caráter mais atraente que as palavras (GIBIN & FERREIRA, 2013).

Nas imagens a seguir podemos observar algumas lâminas histológicas antes e após a adaptação realizada pelos alunos do grupo experimental.

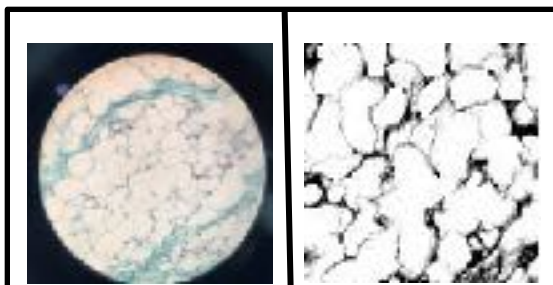


Figura 1. Lâmina histológica de Tecido Adiposo Unilocular antes (figura 1a) e depois (figura 1b) da adaptação.
Fonte: Grupo experimental – Própria autora

Na figura 1a podemos observar no primeiro quadro a lâmina histológica original vista através de microscópio óptico. Essa foto foi feita pelos alunos do grupo experimental durante a aula prática com o auxílio de smartphones.

Na figura 1a podemos observar a imagem histológica do tecido adiposo unilocular, como já dito em outro momento, esse tipo de tecido é muito comum no corpo humano e essas diversas “bolhas” presentes na imagem foram formadas durante a preparação da lâmina.

Na figura 1b podemos observar a mesma imagem após a adaptação feita pelos alunos, porém a imagem está com mais aumento, estando em evidência apenas as lacunas ou bolhas, que são as estruturas que interessam nesse tecido. Observe que a imagem foi editada ficando somente nas cores preto e branco e alguns tons de cinza ao redor das lacunas foram apagados utilizando a ferramenta de borracha no programa *Paint*.

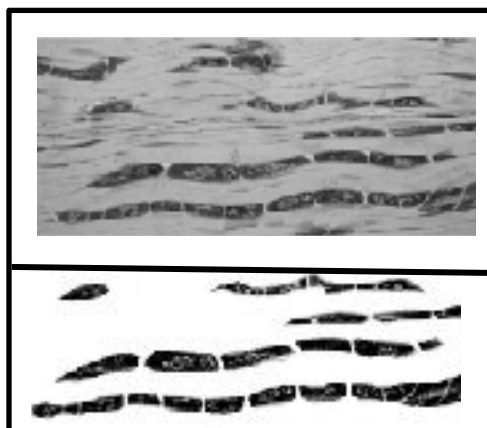


Figura 2. Lâmina histológica antes (figura 2a) e depois (figura 2b) da adaptação realizada pelo grupo experimental - Fonte: Grupo experimental – Própria autora

Na figura 2 é possível observar a similaridade na edição em relação a figura 1. A figura 2a é uma lâmina histológica de um tecido conjuntivo propriamente dito denso modelado. Este tipo de tecido oferece resistência e proteção aos tecidos do organismo humano. É composto por fibras de colágeno alinhadas umas as outras formando uma estrutura totalmente enfileirada, por isso o nome “modelado”. Na figura 2b podemos observar que todos os tons de cinza foram apagados da imagem, ficando apenas a estrutura que interessa aos alunos memorizarem.

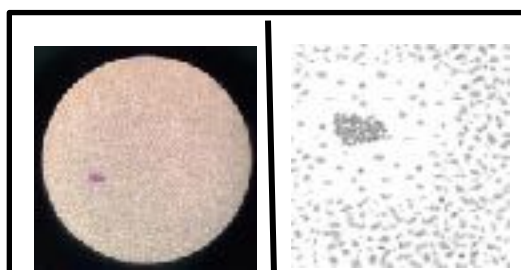


Figura 3. Lâmina histológica de Sangue antes (figura 3a) e depois (figura 3b) da adaptação realizada pelo grupo experimental - Fonte: Grupo experimental – Própria autora

A figura 3a mostra um esfregaço sanguíneo, no qual uma gota de sangue foi espalhada sobre uma lâmina permitindo a visualização das células que compõem o tecido sanguíneo, como por exemplo, as hemácias, leucócitos, plaquetas, dentre outras.

Na figura 3a podemos ver o esfregaço com as células coradas e um aglutinado de plaquetas à esquerda. Já figura 3b podemos observar a mesma imagem adaptada, porém ampliada, podemos destacar nesta figura o aglutinado de plaquetas e algumas células afastadas uma das outras.

Essa separação se deve ao fato de que o tato humano possui um limite de resolução, ou seja, assim como o microscópio o tato pode identificar dois pontos como sendo pontos separados desde que estejam a uma distância de 2,5mm um do outro (CERQUEIRA, 2009). Dessa forma, quando o deficiente visual for realizar a leitura tátil, ele não terá dificuldades em analisar as lâminas.

Somente para ressaltar, essa exigência de deixar apenas as estruturas desejadas em preto e branco proposta na metodologia de Autor *et al.* (2016) se deve as características que a impressora térmica requer no momento da impressão e as necessidades do deficiente visual para ler as imagens. Mesmo que nesta fase do projeto não seja necessário imprimir as imagens adaptadas, os passos de adaptação foram realizados analogamente ao que foi proposto pela metodologia.

3.2 Verificação do aprendizado dos alunos do grupo experimental

Para investigar se a aplicação da metodologia proposta por Autor *et al.* (2016) contribuiu para o aprendizado dos alunos do grupo experimental, foi efetuada a apuração das notas das provas realizadas pelos alunos do grupo controle e do grupo experimental. As médias das provas 1 e 2 foram inferidas e os resultados estão representados no gráfico 2.

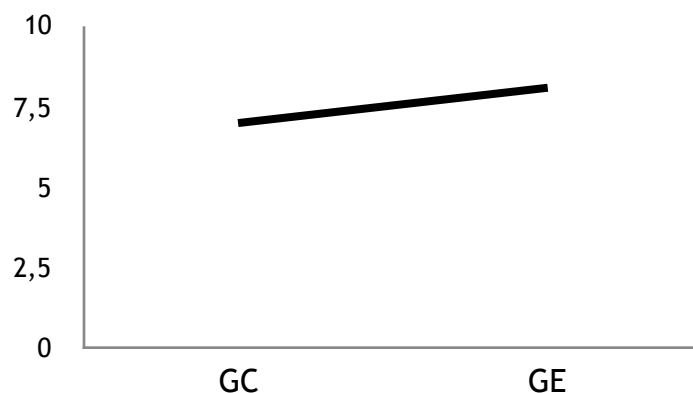


Gráfico 1. Média das notas do grupo controle e grupo experimental. Fonte: Própria autora

A partir do gráfico apresentado (gráfico 1) podemos comparar as notas e observar que houve diferença entre as médias dos dois grupos. O grupo controle que realizou a disciplina contando somente com os recursos usuais, aula teórica e prática, alcançou média inferior a alcançada pelo grupo experimental, que cursou a disciplina com o auxílio da metodologia de adaptação de imagens além das aulas teóricas e práticas.

Os alunos demonstram grande dificuldade em estabelecer relações corretas entre o mundo macroscópico e microscópico, isso se dá devido as dificuldades apresentadas ao lidarem com situações abstratas (GILLESPIE, 1997). Nesse ponto, a interação manual e visual durante a adaptação das figuras atuam ajudando os alunos a memorizarem as estruturas através da manipulação das mesmas.

Essa interação entre os alunos, professor, conteúdo e recursos didáticos faz com que o aluno participe como um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e assim alcance uma aprendizagem significativa (OBLINGER, 1993).

As ilustrações se caracterizam como importantes durante o processo de ensino, visto que estas permitem que os alunos assimilem o conteúdo de forma rápida, fácil e prazerosa (COSTA, 2005).

Para Moreira (2007) é preciso buscar alternativas metodológicas que subsidiem o ensino de conteúdos abstratos, objetivando melhorar a relação entre o ensino e a

aprendizagem dos alunos em sala de aula. Assim, a união de conceitos microscópicos e informática, como sugere a metodologia, vêm para viabilizar ainda mais a relação ensino-aprendizagem.

3.3 Questionários

Os questionários aplicados ao grupo experimental foram elaborados em três blocos, assim como o questionário direcionado ao aluno deficiente visual. A divisão em blocos possuía a finalidade de identificar e traçar mais claramente os perfis dos alunos, suas opiniões acerca da disciplina histologia e suas opiniões sobre a metodologia em si e sua utilização.

Nesse primeiro momento o objetivo era conhecer o perfil dos alunos que faziam parte do grupo experimental. Através das respostas obtidas nos gráficos foi possível traçar o perfil dos alunos que compuseram o grupo quanto ao sexo.

Podemos observar que a maioria da turma (66,7%) era composta por mulheres e a minoria, apenas 33,3%, por homens. Os resultados dessa questão corroboram com a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação em 2016, onde diz que as mulheres são a e maioria nas escolas e universidades (BRASIL, 2016).

Esse aumento da presença do sexo feminino dentro da universidade é decorrente das mudanças que vem ocorrendo no cenário educacional brasileiro, que tem buscado constantemente a expansão do acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 2014).

O gráfico 2 nos remete a idade dos alunos que compõem o grupo experimental. A partir dele podemos observar que se trata de uma turma quase que homogênea, visto que as idades não variam muito e a maior parte encontra-se na faixa dos 22 anos de idade (66,7%), seguida pelas idades de 21 e 23 anos que ocupam o mesmo percentual de alunos (16,7%).

A média de faixa etária encontrada nesta pesquisa encontra-se diretamente ligada a pesquisa realizada pelo IBGE em 2015, que aponta 58,5% dos estudantes

universitários brasileiros pertencendo a faixa etária de 18 a 24 anos de idade (IBGE, 2015).

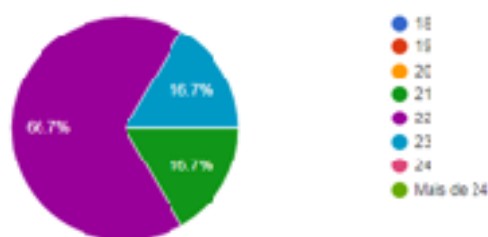


Gráfico 2. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto a Idade”

Fonte: Google Forms

Uma das questões do questionário possuía o objetivo de verificar em qual tipo de escola os alunos realizaram o ensino médio, se em escolas da rede pública ou em escolas da rede privada. Através das respostas foi possível observar que 66,7% dos alunos são provenientes de escolas da rede particular de ensino e apenas 33,3% da rede pública.

Esses dados reforçam a pesquisa realizada pela Universidade de Campinas, que aponta os estudantes oriundos da rede particular como sendo a maioria dentro das universidades públicas. Isso nos leva a crer que os alunos que cursam o ensino médio (EM) na rede particular, ou seja, que pagam para cursar o EM, ingressam na universidade gratuita e os alunos que cursam todo o EM nas escolas da rede pública acabam não alcançando vaga na universidade gratuita, tendo que pagar para cursar a graduação em faculdades particulares, pois não encontram chances de competir com alunos que vêm da rede particular (ALISSON, 2014).

Este mesmo estudo nos leva a discussões acerca da política de cotas implementada no Brasil, o que ficará para outro momento, pois não compõe os objetivos desta pesquisa.

Uma das questões foi referente a quantidade de alunos que realizaram curso pré-vestibular antes de ingressar na universidade.

A partir das respostas obtidas é oportuno mensurar que metade da turma (50%) participou de cursos preparatórios e a outra metade (50%) não participou, ingressando diretamente na universidade após conclusão do ensino médio.

Quando questionados sobre qual período os alunos do grupo experimental se encontravam, foi possível perceber que a turma era composta por alunos oriundos de outros períodos, que não o 4º, onde de acordo com a matriz curricular do curso é o normal para se cursar a disciplina histologia, que na graduação em Ciências Biológicas é denominada Biologia tecidual, porém é constituída pelos mesmos conteúdos, variando somente a nomenclatura (UENF, 2010).

Com base no oferecimento da disciplina regularmente no 4º período, somente 16,7% dos alunos da turma se encontram na fase certa de cursar histologia, seguido por 33,3% que alegaram estar matriculados no 8º e a maioria, correspondendo a 50% dos alunos estavam matriculados no 6º período do curso de Ciências Biológicas.

Esses dados nos permitem conjecturar neste momento que ou a disciplina é considerada difícil para os alunos videntes e por isso possui um alto índice de reprovação ou os alunos que não se encontram no período regular adiantaram ou atrasaram a eleição da disciplina por algum motivo pessoal ou qualquer outro que não entra nesta discussão.

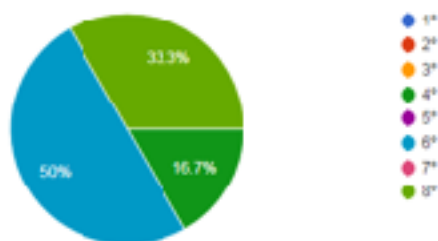


Gráfico 3. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto ao período”
Fonte: Google Forms

No segundo bloco de questões, o objetivo foi conhecer a opinião dos alunos em relação a disciplina. Quando questionados se era a primeira vez que eles estavam

cursando a disciplina, 50% da turma responderam que sim e 50% responderam que não.

Com base nesses 50% que não estavam cursando a disciplina pela primeira vez, ou seja, que já foram reprovados podemos constatar que não se trata de uma disciplina fácil, visto a quantidade de repetentes.

Quando questionados sobre em qual parte da disciplina os alunos encontraram mais dificuldade, se na parte prática ou na parte teórica, 66,7% dos alunos do grupo experimental responderam que acharam mais difícil os conteúdos teóricos, já em relação ao conteúdo prático apenas 33,3% disseram ter encontrado dificuldade.

Um estudo realizado por Pylyshyn (2007) contribui para os resultados obtidos nesse gráfico relatando que os recursos visuais auxiliam em cerca de 70% do processo de construção de conceitos. Diz ainda que o ato de visualizar uma imagem permite a sintetização do conteúdo estudado, facilitando assim o ensino aprendizagem do aluno.

O gráfico 4 nos retrata uma pergunta referente às “*principais dificuldades encontradas ao decorrer da disciplina histologia*”. Nesta pergunta estão contidas 4 opções de respostas, que são as seguintes: A) *Identificação das estruturas ao microscópio*; B) *Tempo de realização da prova prática*; C) *Entendimento do conteúdo teórico*; D) *Relacionar conteúdo teórico e prático*.

No gráfico 4 podemos analisar que 80% dos alunos disseram ter encontrado mais dificuldade no tempo de realização da prova prática (alternativa B), seguido pela alternativa A, que nos reporta a dificuldade de identificar as estruturas ao microscópio, alcançando 40% das opiniões. Observamos também que nenhum aluno encontrou dificuldade para entender o conteúdo teórico, mesmo achando este mais difícil em relação ao prático.

Em exposição a alternativa A que se refere ao tempo de realização da prova prática que foi onde os alunos encontraram mais dificuldade. É importante destacar que a prova prática tem o seu tempo de realização cronometrado, onde os alunos dispõem apenas de 1 minuto para analisar a lâmina ao microscópio e responder as questões

acerca de suas características, sendo esta uma forma padrão de realização das provas de histologia na UENF, já há vários anos.

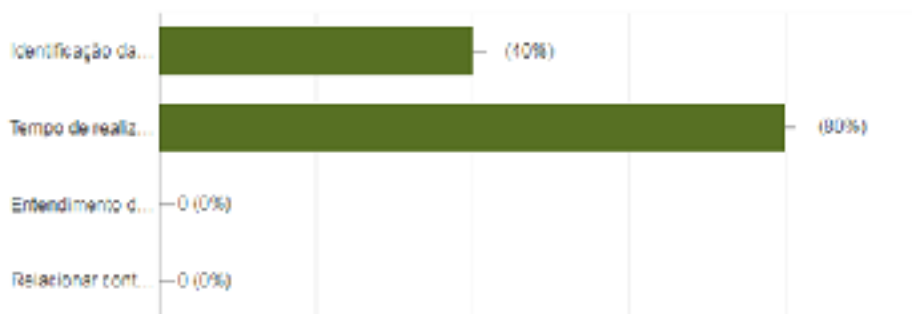


Gráfico 4. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto a principal dificuldade encontrada” – Fonte: Google Forms

Quando questionados sobre como classificariam a disciplina em relação ao nível de dificuldade 83,3% dos alunos participantes da pesquisa classificaram como regular e 16,7% disseram que a disciplina é muito fácil.

O gráfico 5 nos remete a questão da classificação da disciplina quanto ao nível de dificuldade das aulas práticas, assim é possível observar a partir do gráfico que parte dos alunos alcançou a mesma porcentagem, mas em opiniões diferentes, 33,3% disseram que a parte prática é difícil e 33,3% opinaram dizendo que a parte prática tem nível de dificuldade regular. Enquanto 16,7% disse achar fácil e a mesma porcentagem disse achar muito difícil. Pela opinião da maioria, podemos classificar as aulas práticas como difíceis ou regulares.

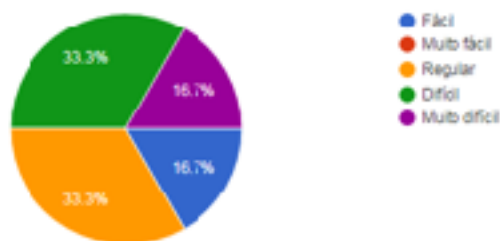


Gráfico 5. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto às aulas práticas”
 Fonte: Google Forms



A questão representada através do gráfico 6 é referente a pergunta sobre qual o nível de dificuldade que os alunos encontraram para identificar as estruturas contidas nas lâminas histológicas.

Podemos perceber que 50% dos estudantes consideraram difícil ter que identificar as estruturas ao microscópio, seguidos por 33,3% que consideraram regular e 16,7% consideraram como sendo muito difícil identificar as estruturas contidas nas lâminas histológicas.

Esta questão está diretamente ligada a questão representada pelo gráfico anterior (gráfico 5), onde as aulas práticas são classificadas como difíceis ou regulares, visto que toda a parte prática se caracteriza pela identificação das estruturas histológicas ao microscópio.

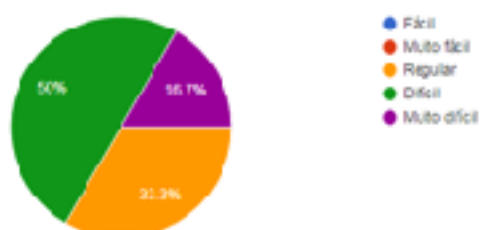


Gráfico 6. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto à identificação das estruturas”
– Fonte: Google Forms

Foi questionado se os alunos consideravam importante a realização das aulas práticas e a partir desta questão podemos observar que 50% da turma considerou a parte prática como sendo muito importante durante o aprendizado de histologia e os outros 50% dos alunos consideraram como importante.

De acordo com Ferreira (2001) as aulas práticas permitem que os alunos observem a estrutura que eles estão estudando e isso permite o seu maior entendimento a respeito do tema apresentado, visto que a aula prática permite a manipulação do objeto de estudo fazendo com que o discente construa os conceitos corretamente e não só através da imaginação.

O gráfico 7 apresentado abaixo relaciona-se a questão acerca do nível de dificuldade que o aluno encontrou para identificar as estruturas histológicas ao microscópio. As respostas alcançadas nos permitem quantificar que 66,7% dos alunos do grupo experimental encontraram pouca dificuldade no momento da identificação, 33,3% responderam ter encontrado muita dificuldade em identificar e nenhum aluno questionado respondeu não ter tido dificuldade ou não ter conseguido identificar as estruturas contidas nas lâminas histológicas.

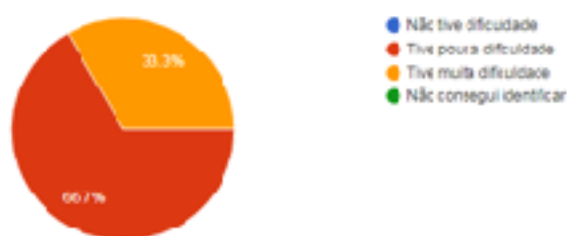


Gráfico 7. Resultado dos questionários do grupo *experimental* “Quanto à identificação das estruturas” – Fonte: Google Forms

O terceiro bloco do questionário teve a finalidade de identificar e entender as opiniões dos alunos a respeito da metodologia de adaptação de imagens aplicada a este estudo.

A primeira pergunta que compõe este bloco do questionário é sobre o nível de dificuldade encontrado para realizar o processo de adaptação das imagens histológicas. Baseando-nos nas respostas obtidas podemos verificar que 66,7% dos alunos questionados não tiveram dificuldade para adaptar, seguido de 33,3% que responderam ter encontrado pouca dificuldade no processo de adaptação das imagens.

Este alto percentual de alunos que responderam não ter encontrado dificuldade para adaptar as lâminas histológicas nos permitem postular que a metodologia em questão se trata de um procedimento de fácil realização e que não demanda altos níveis de conhecimento de informática, o que permite que qualquer indivíduo possa realizá-la, desde que tenha acesso e noção de como manusear os programas sugeridos por Autor *et al.* (2016).



Quando questionados se a metodologia de adaptação de imagens facilitou a identificação das estruturas microscópicas, 66,7% dos alunos responderam que “facilitou”, enquanto 16,7% responderam que “facilitou muito” e novamente 16,7% responderam que foi “regular”. Como o gráfico 20 nos permite observar, nenhum aluno respondeu que “facilitou pouco” ou que “não facilitou”.

A pergunta a seguir foi “*Como você classificaria metodologia de adaptação de imagens utilizada durante a disciplina?*”. Em resposta 50% dos alunos classificaram como sendo uma metodologia “Boa”, 33,3% responderam que é “Muito boa” e 16,7% responderam que se trata de um método “Regular”. De acordo com a classificação da maioria podemos classificar a presente metodologia entre “Boa” ou “Muito boa” (gráfico 8).



Gráfico 8. Resultado dos questionários do grupo experimental “Quanto à classificação da metodologia” – Fonte: Google Forms

Quando indagados se o processo de adaptação os havia ajudado a gravar as estruturas histológicas com mais facilidade, 50% dos alunos responderam que “ajudou”, enquanto 33,3% responderam “regular” e 16,7% declararam que o processo de adaptação “ajudou pouco”.

Dessa forma, quando nos baseamos nas respostas obtidas pela maioria dos alunos podemos inferir que o processo de adaptação das imagens ajudou os alunos a memorizarem as estruturas mais facilmente. O que contribui para facilitar a memorização é a interação que a metodologia permite que os alunos tenham ao editar cada imagem.



Para Alves (2001) as imagens são demasiadamente importantes na construção das ideias e dos conceitos científicos. O alto nível de interação com elas, fez com que o conhecimento seja construído mais rapidamente, logo a memorização seja mais facilmente realizada.

Na questão “*Você acha que o processo de adaptação de imagens te auxiliou de alguma forma a estudar para a prova prática?*”, os alunos responderam “auxiliou” (50%), 33,3% disseram que foi “regular”, enquanto 16,7% responderam que “auxiliou muito”.

Em resposta a pergunta “*Em sua opinião, a metodologia de adaptação de imagens deveria ser utilizada na disciplina Biologia Tecidual?*”, para esta indagação 83,3% dos alunos responderam que “sim” a metodologia deveria ser utilizada e apenas 16,7% dos alunos responderam que “não”.

Podemos encarar essas porcentagens de forma extremamente positiva, visto que mais da metade dos alunos (83,3%) que constituíam o grupo experimental demonstraram seu desejo em dar continuidade a aplicação da metodologia, ou seja, agregar o procedimento a ementa curricular da disciplina Biologia tecidual/histologia.

Quando questionados se eles “*recomendariam a metodologia de adaptação de imagens para o estudo de Histologia?*”, 100% dos alunos questionados responderam que “sim”, que recomendariam a utilização do processo metodológico de adaptação.

Essa unanimidade nas respostas nos permite constatar que a metodologia contribuiu satisfatoriamente para o ensino desses alunos, visto que todos recomendariam a sua associação à ementa da disciplina.

Quando os alunos foram perguntados se “*recomendariam alguma modificação que pudesse melhorar a metodologia e/ou sua aplicação?*”, 66,7% dos alunos disseram que “sim” recomendariam modificações, enquanto 33,3% dos alunos questionados responderam que “não” recomendariam nenhuma modificação.

A questão apresentada a seguir tem a finalidade de identificar as modificações sugeridas pelos 66,7% dos alunos acerca da metodologia utilizada e/ou sua aplicação.

Como é possível observar, algumas das modificações sugeridas foram a respeito da disciplina em si e não da metodologia utilizada, como era o objetivo da questão saber.

Os alunos sugeriram a mudança de tempo da prova prática, o que já foi discutido anteriormente, onde destacamos que a prova prática é cronometrada e que isso é um padrão de realização das avaliações da disciplina dentro da universidade.

Outra questão levantada foi acerca da disponibilização de apostilas, já que a biblioteca da universidade não estava funcionando devido a greve dos profissionais técnicos que lá trabalham. Esta questão poderia ser facilmente resolvida com o *download* do livro “Histologia Básica – Junqueira & Carneiro, 13ª edição” utilizado como bibliografia padrão da disciplina que se encontra disponível gratuitamente para *download* na internet, basta que se procure no portal de pesquisas *Google.com*.

Mudar o tempo da prova prática , tentar passar alguma apostila com algum resumo de tecidos , pois como não tivemos a biblioteca , fiquei meio perdido para os estudos e na internet nem tudo é confiável.

Figura 4. Resultado dos questionários do grupo experimental “Respostas quanto as sugestões de modificação” – Fonte: Google Forms

4 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo nos permitem concluir que com base nas notas alcançadas nas provas realizadas, houve diferença significativa no aprendizado dos alunos do grupo experimental.

Acredita-se que isso ocorreu devido a maior interação com as imagens histológicas durante o processo de adaptação que os alunos do grupo experimental tiveram, o que possibilitou que os mesmos apresentassem mais facilidade na memorização do conteúdo das aulas práticas.

Os alunos também demonstraram facilidade ao desenvolver o processo metodológico, o que nos leva a constatar que a metodologia utilizada não necessita de



experiência prévia ou conhecimentos avançados de informática para manipulação das imagens.

Os resultados obtidos através deste estudo nos sugerem uma nova abordagem para uma metodologia que a princípio foi desenvolvida visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem apenas de alunos com deficiência visual, agora possa ser aplicada ao ensino de Histologia de alunos videntes. Essa nova abordagem nos leva a focalizar as metodologias já existentes com um olhar mais versátil, o que nos permitirá obter múltiplas utilidades de um único método e assim, ampliar as possibilidades de ferramentas de ensino para nossos alunos.

5 FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Contou também com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

REFERÊNCIAS

ALISSON, E. **A grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas.** Ensino Superior UNICAMP, 2014. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/a-grande-massa-de-estudantes-que-concluem-o-ensino-medio-em-escolas-publicas-nao-considera-o-ingresso-em-universidades-publicas-diz-marcelo-knobel>> Acessado em 07 de Out. de 2017.

ALVES, N.; SGARBI, P. (Org.). **Espaços e imagens na Escola.** Rio de Janeiro: Dp & A Editora, 2001.

BOUTONNAT, J.; PAULIN, C.; FAURE, C; COLLE, P. E.; R. X.; SEIGNEURIN, D. **A pilot study in two French medical schools for teaching histology using virtual microscopy.** Morphologie. 2006.

BRASIL. Governo Federal. **Ensino Superior registra mais de 7,3 milhões de estudantes.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>>. Acessado em 23 de Out. de 2017.



- BRASIL. Governo Federal. **Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação**. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>> Acessado em: 07 de Out. de 2017.
- CERQUEIRA, J. B. **O legado de Louis Braille**. Revista Nossos Meios. p. 14, 2009.
- COSTA, Cristina. Educação, imagem e mídias. São Paulo: Cortez, v. 12, 2005.
- FERREIRA, M. E. M. P. **Ciência e interdisciplinaridade**. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.), Práticas interdisciplinares na escola. Ed. Cortez, São Paulo. p. 158, 2001.
- GIBIN, G. B.; FERREIRA, L. H. **Avaliação dos estudantes sobre o uso de imagens como recurso auxiliar no ensino de conceitos químicos**. Química Nova na Escola. p, 19-26, 2013.
- GILLESPIE, R. **Commentary: reforming the general chemistry textbook**. Journal of Chemical Education. p. 484-485, 1997.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro. 2015.
- JUNIOR, J. K. O.; SILVA, M. A. D. **As tecnologias de informação e comunicação como ferramenta complementar no ensino da histologia nos cursos odontologia da Região Norte**. Journal of Health Informatics. p. 60-66, 2014.
- KUMAR, R.; FREEMAN, B.; VELAN, G.; PERMENTIER, P. **Integrating Histology and Histopathology teaching in Practical Classes Using Virtual Slides**. The Anatomical Record. p. 128-33, 2006.
- MOREIRA, M. A. **A teoria de aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Editora da UnB. Brasília. p.185, 2006.
- OBLINGER, D. **Multimedia in the classroom**. Information Technology and Libraries. p. 246-247, 1993.
- PYLYSHYN, Z. **Things and places – how the mind connects with the world**. Cambridge: A Bradford Book/MIT Press, 2007.
- ARAÚJO, Thalyta N.; SANT'ANNA, NADIR F.; LOPES, V. C. S.; DELOU, C. M. C. **Microscopia óptica e eletrônica para deficientes visuais**. Revista Benjamin Constant. Edição especial. Rio de Janeiro. p. 71-86, 2016.
- SANTA-ROSA, J. G. S.; STRUCHINER, M. **Tecnologia educacional no contexto do ensino de histologia: pesquisa e desenvolvimento de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica. p. 289-298, 2011.
- SASSO, F. J.; SILVA, L. R.; VERRI, E. D.; MILAN, M.; FABRIN, S.; TEÓFILO, J. M. **Elaboração de atlas virtual de histologia para educação a distância**. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos, 2014.



SILVA, A. X. G.; ABREU, E. P. F.; FONSÊCA, Y. C. A.; CAMILLO, C. S.; MOURA, S. A. B. **Experiência de desenvolvimento e uso de uma ferramenta digital para o ensino das Ciências Morfológicas**. Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. 2012.

UENF, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Matriz Curricular do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas**. Disponível em: <<http://uenf.br/graduacao/biologia/files/2016/12/matriz-atual-14.06.2016.pdf>>. Acessado em: 07 de Out. de 2017.

VASCONCELOS, D. F. P.; VASCONCELOS, A. C. C. G. **Desenvolvimento de um ambiente virtual de ensino de histologia para estudantes da saúde**. Rev. Brasileira de Educação Médica. p. 132-137, 2013.

Recebido em 21 de março de 2019

Aprovado em 17 de março de 2020



BOMBEANDO VIDA: ESTÍMULO DA CRIATIVIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PUMPING LIFE: CREATIVITY STIMULUS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019332>

Tatiellen Roberta Rogoni
Universidade Estadual de Maringá
tatyrogoni@gmail.com

Annelise Nani Fonseca
anne_nani@hotmail.com

RESUMO:

O seguinte artigo é fruto de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na Universidade Estadual de Maringá no curso de Artes Visuais em 2016. Neste objetivou-se investigar produções artísticas de modo a desenvolver propostas que estimulassem a criatividade e ampliassem o repertório artístico de pessoas com deficiência intelectual. Tal pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos participantes de um projeto de extensão para Pessoas com Necessidades Especiais, vinculado a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Cabe salientar que a metodologia utilizada foi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), por meio da elaboração das aulas que preconizou seus três vértices. Além disso, foi realizada a análise dos desenhos elaborados pelos alunos do projeto. A partir da análise, notou-se a ocorrência de desenhos estereotipados, em virtude disso, pensou-se na problemática: como planejar aulas de arte para pessoas com deficiência intelectual que estimulem a criatividade e ampliem o repertório artístico? Por fim, foram apresentadas as aulas planejadas a partir da metodologia descrita, que tiveram como objetivo o estímulo à criação autoral. Em nossas considerações inferimos que a mediação docente e os recursos didáticos constituem papel primordial no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino de Arte. Deficiência intelectual. Mediação. Leitura de Imagem.

ABSTRACT:

The following article is the result of a clipping of the Course Conclusion Paper, presented at the State University of Maringá in the Visual Arts course in 2016. In this objective, it aimed to investigate artistic productions in order to develop proposals that stimulate creativity and broaden the artistic repertoire of people with intellectual disability. This research was developed with the students participating in the extension project for People with Special Needs linked to the State University of Maringá (UEM). It should be noted that the methodology used was the Ana Mae Barbosa Triangular Approach (1998) through the elaboration of the classes that held its three vertices. In addition, was performed the analysis of the drawings made by the project students. From the analysis, it was noted the occurrence of stereotyped drawings, because of this thought on the problem: how to plan art classes for people with intellectual disabilities that stimulate creativity and improve the artistic repertoire? Finally, the classes planned from the described methodology were presented, which aimed to stimulate the authorial creation. In our



considerations we infer that teaching mediation and teaching resources are a major role in the learning process of people with disabilities.

Keywords: Creativity. Art teaching. Intellectual Disability. Mediation. Image Reading.

1 INTRODUÇÃO

*Enquanto você
Se esforça pra ser
Um sujeito normal
E fazer tudo igual
Eu do meu lado
Aprendendo a ser louco
Um maluco total
Na loucura real
Controlando
A minha maluquês
Misturada
Com minha lucidez
Vou ficar
Ficar com certeza
Maluco beleza
Eu vou ficar
Ficar com certeza
Maluco beleza [...]*

*Música: Maluco Beleza
Compositor: Raul Seixas e Claudio Roberto*

A música *Maluco Beleza* (1977), composta por Raul Seixas e Claudio Roberto, introduz o artigo que se segue e faz refletir sobre pontos divergentes, mas que também são consonantes na vida de um ser humano: a maluquês e a lucidez, o esforço para ser um sujeito normal e do outro lado a loucura. No trecho, “Enquanto você se esforça para ser um sujeito normal e fazer tudo igual, eu do meu lado aprendendo a ser louco, um maluco total, na loucura real”, percebe-se que é possível estabelecer conexões mais criativas que o pensamento linear. Estamos pré-ocupados com a correria e exigência de uma sociedade cada vez mais acelerada, a qual cria preconceitos que exigem a busca pela normalidade, assim como o poeta diz, pelo esforço para ser “[...] um sujeito normal, e fazer tudo igual”, e esquecemos que é na diferença que nos



encontramos e reconhecemos, ou seja, que ocorre a individuação. Neste sentido a “maluquês” é saudável em um mundo uniformizante. Diante disso, pode-se refletir a respeito de até que ponto uns são considerados *loucos* ou as pessoas que os julgam são reprimidas?

Vale ressaltar que a deficiência intelectual não é sinônimo de maluquice, tão quanto de loucura, essa é uma concepção do senso comum. A deficiência intelectual contém uma complexidade de transtornos psíquicos em que cada um altera funções específicas da cognição em níveis de intensidade que variam de sujeito para sujeito, e isso não significa necessariamente loucura.

As pessoas com deficiência intelectual, antes chamadas de loucas, já foram consideradas cientificamente aberrações e sem inteligência. Em virtude disso, eram marginalizadas, excluídas da educação, até colocadas em naus, encarceradas por motivos de “higienização social”. Isso, por não acompanharem um processo de raciocínio instituído pela sociedade como *normal*, ficavam e, ainda em certas situações, encontram-se à margem da sociedade. As discussões sobre a pessoa com deficiência foram se ampliando, passando por termos como individualização, normalização, integração, até chegar nos dias atuais na discussão sobre a inclusão. Nesta perspectiva, notam-se princípios que defendem a inclusão de pessoas com deficiência, em âmbito social e educacional.

Diante do exposto, cita-se a canção *Maluco Beleza* de Raul Seixas e Claudio Roberto, com o cuidado de se valer da licença poética do autor para destacar algumas reflexões sobre o assunto que envolve a pesquisa - o ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual, sem necessariamente repetir clichês e preconceitos oriundos do senso comum.

Sendo assim, as dificuldades em ensinar e aprender são circunscritas apenas quando dizem respeito a pessoas com deficiência intelectual? A partir destas reflexões e das observações nos estágios docentes, nos deparamos com a presença de formas estereotipadas nas produções de alunos considerados *normais*, do mesmo modo que nas produções de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, o que os difere?



As pessoas com deficiência intelectual estão aquém das consideradas *normais* no que diz respeito à criação artística? Perante o exposto, o objetivo deste artigo consiste em investigar produções artísticas de modo a desenvolver propostas que estimulem a criatividade de pessoas com deficiência intelectual.

Tal artigo apresenta-se como uma proposta de arte/educação pelo viés inclusivo, fundamentada a partir da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, na qual se propõem a pensar a aula de arte de forma a estimular a criatividade e a leitura de imagem, para que evitem a recorrência ao estereótipo. Para tanto, este trabalho de natureza teórico-prática aborda reflexões sobre a Arte/educação, criatividade e estereótipo, mediação docente, planejamento de aulas de Arte com a temática coração e análise das produções realizadas pelos participantes do projeto de extensão denominado Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais, vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Neste sentido, de forma geral, conforme Shimazaki e Mori (2012) a educação especial se desenvolveu em três momentos: Pré-Histórica, era das instituições e a época atual. Na Antiguidade existia uma postura de aceitação/tolerância e eliminação/menosprezo a pessoas com deficiência. Foi com o cristianismo que houve *aceitação* dessas pessoas, mas não envolvia necessariamente uma preocupação com a educação dos mesmos. Sendo que, é somente no Renascimento que a educação para pessoas com deficiência começou a ser colocada em questão. No século XIX, na era das instituições, se apresentou uma proposta de educação especial. A partir disso, foram criadas instituições para atender pessoas com algum tipo de deficiência, porém, a criação dessas instituições fomentou o aumento da discriminação e da segregação. Enquanto que, hodiernamente se discute princípios como a integração, o atendimento especializado e a individualização na educação especial e na educação inclusiva.

Sendo assim, é preciso que os professores de Arte tenham conhecimento e contato com a heterogeneidade, tão constante entre os alunos em sala de aula. Conforme Reily (2010) o contato com alunos com deficiência permite que os professores de arte notem a importância de recursos e a necessidade de elaborar



atividades que atendam suas demandas específicas como no campo da: “[...] linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística” (REILY, 2010, p. 86).

A temática “coração” conduziu as aulas elaboradas para o estímulo da criatividade dos alunos. Esta figura foi escolhida porque observou-se nas produções dos alunos, durante as aulas sobre emoções humanas, a recorrência do desenho do coração estereotipado. O estereótipo foi apontado neste trabalho como a repetição de imagens, desenhos e ideias reproduzidos sem reflexão e desenvolvimento do conhecimento. Por fim, o coração tem função de bombear o sangue para todo o corpo, sendo assim, as propostas artísticas tiveram como intenção bombear vida, no sentido de que os alunos se desvinculassem das formas repetidas, para dar vazão à criações autorais e libertárias.

2 ARTE/EDUCAÇÃO

A arte/educação, antes denominada no Brasil de educação artística, foi substituída após a segunda guerra mundial (1939-1945) por apresentar problemas semânticos e conceituais na nomenclatura. De modo geral, a epistemologia da arte é o estudo do modo como as pessoas aprendem arte, desta maneira, a arte/educação deve contemplar o fazer, o ler e o ver arte. Sendo assim, o ensino de arte é imprescindível para a formação de pensamento crítico, inovador, criativo e humanizado, porque integra os âmbitos mencionados acima. Nota-se que, na conjuntura atual, se é cada vez mais bombardeado pelas imagens, o que significa que o ensino de arte se faz importante por atuar na alfabetização visual, preparando as pessoas para ler criticamente as imagens que as rodeiam. Essa leitura crítica pode ocorrer em qualquer vertente da arte, como: na televisão, cinema, obras de arte, publicidade, entre outros do campo expandido da arte.

[...] Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é



qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras (BARBOSA, 2014, p. 4).

Vale salientar que, conforme o excerto acima, a arte, e por consequência a arte/ educação, é um meio que estimula as habilidades do ser humano de perceber significados que estão além do uso das palavras. Além disso, conforme a autora explica, não é possível desenvolver uma educação intelectual completa, ou mesmo uma educação para elite ou popular, sem o ensino da arte.

Por meio de vivências, leituras, experimentos, mudanças de paradigmas e reflexão, são construídos e reconstruídos conceitos e ideias na sociedade. Assim o fez/faz Ana Mae Barbosa (2014) ao sistematizar a Proposta ou Abordagem Triangular, utilizada como metodologia para as aulas de arte deste artigo. A abordagem em questão preconiza o ler, o contextualizar e o fazer arte, sendo utilizada por vários professores de arte, notando-se uma intervenção qualitativa na melhoria do ensino (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A Abordagem Triangular está envolta na luta que a autora defende, por uma educação pela arte que estimule o fazer artístico de modo integral, ou seja, a análise crítica integrada com o fazer e a leitura. A fim de se afastar da manualidade e do produtivismo (tendência tecnicista) supostamente apresentada como criativa, e da livre expressão (modo como a escola nova foi interpretada no Brasil), “[...] Ana Mae busca diversificar os focos de ensino das artes e impulsionar, mediante sua abordagem, uma articulação equilibrada entre o fazer e o conhecer” (ARRIAGA, 2014, p. 17). Tal abordagem baseia-se em ações, não necessariamente em conteúdos, por isso, pode ser trabalhada com diversos elementos e vertentes artísticas. Vale ressaltar que a contextualização que a leitura de obra de arte exige, para a abordagem, emerge dos mais diferenciados campos do conhecimento e não exclusivamente da história. Neste sentido, a contextualização pode ser histórica, filosófica, antropológica, social,



econômica e psicológica, sendo que é o artefato artístico que impõe a eleição da metodologia de leitura (ARRIAGA, 2014).

A leitura crítica da arte desenvolve e permite a expertise nos alunos, a habilidade de ver o mundo que o cerca, a decodificação de imagens. Ela explica o lugar e tempo em que as obras estão situadas, contextos políticos e econômicos que a influenciaram. Vale salientar que a exclusividade a um único vértice da tríade, faz com que o ensino de arte seja inepto. Por exemplo, caso o professor ensine apenas o fazer sem reflexão, não se chega a uma aprendizagem significativa. Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que os três pontos da abordagem triangular, o ler, o contextualizar e o fazer, estejam em sintonia, pois não há como produzir/criar sem uma reflexão crítica sobre outras imagens, sobre o seu próprio fazer e sobre o contexto que o envolve.

No ensino da arte deve-se preconizar propostas que adquiram “[...] oportunidade para a libertação dos desfavorecidos e se converte, por isso, em um dos elementos centrais da alfabetização cultural” (ARRIAGA, 2014, p. 21). Barbosa (2014) defende uma arte/educação para todos, independentemente da classe ou cor, para que estes tenham acesso e conhecimento do sistema de valores que fundamentam suas vidas, das normas e valores que os afetam. Assim, a arte/educação pode ser um forte instrumento de reestruturação social, quando dá acesso aos marginalizados, que sempre foram excluídos de informações, a conhecimentos políticos, sociais e históricos, conforme defende Paulo Freire, um dos pilares teóricos da abordagem triangular.

Portanto, diante do exposto, destaca-se que a arte/educação não se refere apenas ao pintar e desenhar destituído de conhecimento, conforme a crença do senso comum. Ela engloba uma gama de conteúdos que transcorrem pelo fazer, ler e ver, que justamente devido a esta integração, estimulam a expressão pela arte, e através dela exigem crítica, raciocínio, sensibilidade e criatividade que rompem com modelos alienantes, estereotipados e com a uniformização das pessoas. Por isso, a arte/educação é um meio de conhecimento pessoal e social, de experiências significativas,



de construção do mundo interno e externo, porque ela questiona, faz, muda, reinventa. Destaca-se, ainda, que isso justifica o seu ensino, pois ela é democrática, libertária.

3 O ESTEREÓTIPO E A CRIATIVIDADE

O Estágio Supervisionado é uma das disciplinas presentes em cursos de licenciatura. Especificamente, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Artes Visuais da UEM, foi possibilitada a oportunidade de observar e experienciar na prática a teoria vista em sala, além de desenvolver aulas de arte para alunos participantes do projeto de extensão denominado Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Especiais, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Posteriormente ao estágio, foram realizadas análises do processo de ensinar e das produções artísticas, as quais apontaram para trabalhos de alunos que seguiram a proposta apresentada durante as aulas de forma criativa, e trabalhos que se desenvolveram por meio de desenhos estereotipados, além dos que preferiram não seguir a proposta produzindo estereótipos ou não. Perante o exposto, emerge a seguinte questão: o que constituiriam desenhos estereotipados e desenhos criativos?

A palavra estereótipo, com o passar dos anos, ganhou conotações diversas e, atualmente, designa repetições de ideias, neste caso, repetições de imagens, de desenhos. São conotações que tiveram suas bases no final do século XVIII, com a invenção da *estereotipia* por Firmin Didot (1765-1836), um procedimento tipográfico que permitia a reprodução da mesma forma inúmeras vezes, acelerando, assim, o processo de impressão que naquela época era lento. A estereotipia fez parte da Revolução Industrial enquanto técnica de reprodução, de impressão em massa. Tal origem, em uma sociedade que valorizava a originalidade, assinalou “[...] o estereótipo com uma depreciação que finalizou por levar esta palavra ao sentido figurado negativo que se conhece hoje” (VIANNA, 2010, p. 64). Desta forma, atualmente, estereótipo tem um sentido figurado de cópia exata, de reprodução, de “fixar em uma forma invariável e perpetuar” (VIANNA, 2010, p. 64).



Assim, entende-se que desenhos estereotipados são aqueles que se repetem constantemente de forma quase automática, sem haver variações ou combinação de outras referências. Nota-se, ainda, desenhos que apresentem elementos da cultura dominante, como por exemplo, o desenho das famosas casas com chaminés feitos por crianças brasileiras, quando no Brasil não é comum haver casas com chaminé devido ao clima tropical. Diante disso, observa-se que os professores ainda utilizam de datas comemorativas para produzirem presentes e desenhos muitas vezes estereotipados, como na páscoa ou no dia das mães.

Os desenhos estereotipados, no contexto da arte/educação, são modelos prontos que mostram como o mundo pode ser representado, com um repertório acabado e que podem ser sempre repetidos. Perante a definição de estereótipo, apresenta-se os seguintes questionamentos: como estimular a criatividade? E primeiramente, o que é ser criativo?

Sabe-se que, no senso comum, ainda persiste a ideia de que as pessoas nascem criativas ou que tal façanha seja um dom, porém, veremos adiante que a criatividade parte de variáveis internas, mas também da realidade, sendo necessário um ambiente que propicie interações, ações e estimule o potencial criador do indivíduo. Para tanto, será exposto uma breve revisão bibliográfica no que diz respeito às pesquisas em criatividade, deixando claro o aporte teórico utilizado nesta análise.

A criatividade é tema de investigações em pesquisas durante muito tempo. Segundo Ana Mae Barbosa (2008), em meados de 1960 a criatividade teve muito incentivo por conta da corrida espacial, e o resultado do incentivo à crítica e à expressão criativa foi a geração *Woodstock*. Depois da Guerra Fria e da força contestadora de uma geração que cresceu com estímulo à criatividade, esse tema no ensino de Artes, em modo geral, foi abafado com currículos conteudistas.

Posto isso, é importante salientar que desde a década de 1960 até a atual, foram deflagradas várias abordagens para a investigação da criatividade, por meio de inúmeros enfoques. Os autores da década de 1960 que merecem destaque são Guilford (1960) e Torrance (1962-1965), com pesquisas pioneiras que buscavam



compreender os elementos que poderiam instigar a criatividade. A partir do campo aberto pelos pesquisadores supracitados foi possível que Walach e Kogan (1965) pudessem enveredar para pesquisas que investigassem as características da inteligência criativa, principalmente por meio do uso de testes (ALENCAR, 2003). Sendo assim, durante muito tempo, as pesquisas de criatividade foram centradas na área da psicologia. Segundo Alencar (2003) estes enfoques compreendem pesquisas em torno da pessoa criativa, a cognição criativa, o produto criativo, o contexto ambiental da criatividade, e mais recentemente fatores sociais envolvidos no reconhecimento da pessoa criativa.

Neste sentido, citaremos brevemente alguns autores de cada enfoque. Para a pessoa criativa destaca-se: Alencar (2003), que realiza um panorama geral dos autores, Sternberg (1985) e Lubart (2007) que, com a teoria do investimento e com os processos mentais envolvidos na criação, descrevem seis componentes que estariam presentes nas pessoas criativas, a saber: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental; e Amabile (1983, 1996) com o trabalho do modelo com potencial da criatividade, o qual localiza quatro atitudes vitais para estimular a criatividade: reconhecimento, encorajamento, apoio emocional, afiliação e camaradagem.

Já as pesquisas para o produto criativo enveredam para o campo do marketing, que é mais focado em fluxogramas e análise de desempenho de vendas, dentre eles destacam-se os trabalhos de Lipovestsky (2015) e Rapaille Clotaire (2007). Diferente disso, os enfoques que priorizam o contexto ambiental analisam as condições materiais para a criatividade com autores como Zorzal e Basso (2002) e Csikizentmihali (1996, 2013) que compreendem estudos acerca dos fatores ambientais que promovem a criatividade. Por meio do estado de *Flow*, o autor descreve a sensação de felicidade ao executar uma tarefa, sendo este o elemento presente no cotidiano das pessoas que vai configurar sua maior disposição para serem criativos. Neste sentido, o estado *Flow* promove a *serendipity*, ou seja, experiência ótima, uma capacidade de sentir prazer na realização do trabalho, perder noção do tempo e estar focado.

No período clássico, a criação estava na perpetuação de cânones perfeitos, simétricos e tendo como princípio a beleza. Já na modernidade, conforme Vigotski (2009) expôs, a criatividade se apoiava principalmente na originalidade das formas, e os suportes utilizados continuam os mesmos (tela, argila, papel...). Já na atualidade, ou pós-modernidade, valoriza-se a elaboração e a flexibilidade na criação, os suportes mudam e abrem espaço para o hibridismo de técnicas artísticas. Segundo Barbosa (2011, p. 18), atualmente a criatividade se desenvolve nas ações de “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte [...]”. Desta maneira, a base da criação está na capacidade de combinar elementos, construir o velho de novas maneiras.

Ainda de acordo com Vigotski (2009, p. 22), “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da diversidade da experiência anterior da pessoa”, porque é essa experiência a base constitutiva para as construções da fantasia. Sendo assim, quanto mais experiência a pessoa tem combinada ao treinamento em comunicá-las, ou seja, juntamente com aulas que ensinem a transformar experiências subjetivas em expressão plástica objetivada, maior será sua capacidade de criação.

Vigotski apresenta quatro formas de relação entre a atividade de criação e a realidade, uma delas é de caráter emocional. A emoção tem a capacidade de selecionar as imagens e ideias conforme o sentimento. Além disso, fatores cognitivos e aspectos internos de personalidade podem estimular a criatividade ou, ao contrário, inibir a pessoa como, por exemplo, quando a pessoa tem uma personalidade em que confia em si, tem coragem para enfrentar desafios e expressar ideias, perseverar diante de obstáculos, a chance de desenvolver a criatividade é maior (ALENCAR; FLEITH, 2003). Diante do exposto, observa-se que a criação é movida tanto por sentimentos, personalidade, pensamentos, quanto pela interação com o ambiente, e depende sempre de experiências vividas e adquiridas.

Além das pesquisas supracitadas, as mais recentes envolvem os fatores sociais envolvidos no reconhecimento do trabalho criativo, se debruçando para fatores antes



não mencionados, como questões de gênero e de colonialidade. Com relação a de colonialidade, segundo Victor Kon (2019), Ramón Cabrera (2019), Nora Merlin (2019) e Achinte (2019), a colonização ainda é presente inconscientemente, visto que ele interfere nos juízos de valor em realização a própria cultura, visto que ela implementou um processo de desvalorização da cultura local por meio da hipervalorização da cultura europeia, que faz com que a capacidade propositiva e, por sua vez, a criatividade, fiquem prejudicadas. Neste sentido, em pessoas de países colonizados, um sentimento de atraso e inadequação é constante, visto que as coisas consideradas criativas eram as da colônia.

Além disso, as contribuições dos estudos feministas e do movimento negro também salientam que gênero e raça são elementos que interferem diretamente no que é considerado criativo, dentre eles destaca-se Loponte (2008) e Ning Luo (2019), afirmando que o mito do “gênio criativo” ser homem, além da cultura do patriarcado, afeta que as produções feitas por mulheres tenham mais dificuldade de serem reconhecidas como criativas, o mesmo ocorre com as produções feitas por negros em virtude do racismo, conforme afirma Vanessa Souza (2017).

Perante o exposto, pode-se inferir que além dos fatores cognitivos e a personalidade criativa, existe uma miríade de influências que devem ser consideradas ao analisar a produção criativa, portanto, quando se volta para o recorte desta pesquisa, o trabalho criativo realizado por pessoas com deficiência intelectual, adiciona-se mais uma camada de preconceito no julgamento, ou na falta dele, dessas produções. Neste sentido, o trabalho das pessoas com deficiência intelectual passa por mudanças de paradigmas, visto que ele também pode contemplar os novos enfoques metodológicos citados.

Durante muito tempo, nas abordagens mais centradas na estrutura de personalidade da pessoa criativa e na cognição criativa, o trabalho realizado por pessoas com deficiência intelectual não era tão comumente mencionado em virtude do preconceito com relação à sua capacidade cognitiva. Quando estas pesquisas se expandem para observar os aspectos ambientais e sociais, elas permitem que a



análise do trabalho de pessoas com deficiência intelectual seja observada para além da deficiência e da esfera da terapia ocupacional. Assim, os trabalhos podem ser analisados a partir de como eles são afetados por questões de gênero, de raça, da colonização, do mercado, que não são mencionados na grande maioria das pesquisas e certamente merece futuros estudos.

Outra questão deve ser tratada nesta seção para esclarecimento das análises feitas nas produções artísticas dos alunos. Dito isso, podemos nos interrogar, após uma aula prática que estimule a criatividade dos alunos, como julgar o trabalho como criativo? O que faz ser criativo ou não? Conforme Amabile, apud Alencar e Fleith (2003), algo é considerado criativo na medida em que é novo e se faz útil ou tem valor para a tarefa em questão. Ou seja, quanto mais adequada for a resposta para o que se procura, mais criativo se faz.

Além disso, entender o trabalho do aluno como criativo ou não, depende também dos critérios e objetivos elencados pelo professor. Para alcançar bons processos e resultados, faz-se importante que o professor compartilhe com os alunos quais os critérios que permearão a produção destes, além de analisar em sala como outros artistas apresentaram soluções criativas para as temáticas discutidas. Sendo assim, em primeiro lugar, o professor precisa planejar sua aula, juntamente com os objetivos da mesma, para que posteriormente tenha meios para analisá-la e perceber se a mediação realizada permitiu que os alunos ampliassem o repertório artístico e a criatividade. Destaca-se que, além de cumprir com a proposta do professor, é importante que os alunos vinculem o que foi analisado em sala com sua subjetividade, suas preferências, seu enquadre, sua perspectiva do assunto estudado.

Perante o exposto, pode-se inferir que todos os componentes citados, intrínsecos, como as características pessoais; e extrínsecos, como fatores do contexto sociocultural e a complexa interação entre eles, influenciam no processo criativo e podem instigar o aluno a romper com estilos e ideias empregados habitualmente e desenvolver imagens mais criativas, conectadas com o que ele pensa e sente, ou seja, apresenta criações com uma linguagem autoral.



4 MEDIAÇÃO DOCENTE

Por meio do que foi apresentado, fez-se necessário o aprofundamento sobre como a mediação docente se constitui nas propostas artísticas, para no próximo título apresentar as aulas elaboradas, tendo como referência os estudos sobre a criatividade e a mediação docente.

Uma mediação em arte se forma na articulação entre o conhecimento pessoal e coletivo, enredada nas referências sócio-histórico-cultural da humanidade. Infere-se, assim, que o ensino de arte na contemporaneidade veio sofrendo mudanças, pois, o ensino que era voltado ao desenvolvimento das habilidades artísticas, atualmente vem abrindo caminhos para um ensino articulado em que a arte é trabalhada e considerada como expressão, conhecimento, crítica e cultura, com suas vinculações sociais, políticas e econômicas (COUTINHO, 2009). Perspectiva esta que pode ser alcançada pelo referencial teórico utilizado neste trabalho, a abordagem triangular.

Neste contexto, o professor de Arte ou o arte/educador pode compreender o ensino como mera reprodução de informações e modelos já estabelecidos, porém, no processo de mediação docente é preciso que o professor passe de sujeito passivo para sujeito ativo, já que a mediação consiste na interação e na apropriação dos conhecimentos (COUTINHO, 2009), em que o professor mediador se coloca entre o significado cultural e as melhores formas de apropriação deste pelos alunos. Além de ser meios que contribuem para a permanência, transformação, renovação dos modos de olhar, fazer e interpretar.

O mediador promove o diálogo entre a imagem e o aluno, “[...] instaura laços, levanta hipóteses, integrando diversos olhares na perspectiva de uma interpretação plausível” (AZEVEDO, 2009, p. 337). O professor/mediador cria um sistema de trocas de informações e interpretações, a fim de que o aluno compreenda a dimensão estética e artística presente no cotidiano e tenha condições de criar sua própria interpretação, além de ser um veículo para que o aluno reflita e questione sobre a sociedade em que



vive. Nesse caminho, o arte-educador também precisa exercer sua capacidade reflexiva e crítica, tomando a posição de um educador pesquisador e mediador, pois, enfrentará durante sua atuação grandes desafios e não poderá perder de vista sua própria formação continuada.

Conforme Tourinho (2009) a percepção do aluno pode ser a mais singular possível, porém ela sempre é construída por visões e elementos do grupo social com o qual convive. Desta maneira, nota-se que as referências e interações feitas pelo professor, junto à cultura visual do aluno, são formas que podem ser entrelaçadas, a fim de construir significados para o próprio aluno, gerar reflexões e criações mais enriquecidas, subjetivas e críticas. Salienta-se que a mediação docente se faz importante quando o professor apresenta ao aluno diversas referências e signos produzidos pela humanidade, estes signos culturais são internalizados aos poucos pelos alunos.

Segundo Garcia (2012, p. 71), Vygotsky defende que “[...] as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças”, ou seja, o desenvolvimento de uma criança considerada normal e de uma com deficiência, de modo geral, ocorrem da mesma forma. Entretanto, é necessário compreender as especificidades de cada aluno e organizar caminhos diversos e recursos didáticos que atendam à organização sociopsicológica do aluno em específico. Portanto, o grupo de pessoas com os quais o aluno tem contato (família, amigos, professores) deve oferecer referências e estímulos concretos para que tenha condições de se desenvolver e aprender. Sendo assim, o indivíduo deve ter o direito de participar de ambientes sociais diversificados para que tenha acesso de fato aos ensinamentos culturais.

Desta forma, a mediação cultural apresenta suma importância para a interação social e construção do indivíduo, destacando que esta implica em trocas de conhecimento e diálogo com o professor e com o outro, e ampliação de repertório pessoal e cultural. Neste sentido, ao utilizar caminhos e recursos variados é que se pode alcançar meios para proporcionar o ensino para pessoas com deficiência intelectual. Os recursos didáticos devem ser elaborados a partir dos mesmos



pressupostos necessários para o desenvolvimento dos demais. Desta forma, as características discutidas vão contribuir para configurar um desempenho específico de cada aluno independentemente da existência de deficiência ou não.

Por fim, a mediação docente como meio para a aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades dos alunos torna-se indispensável. O professor deve elaborar os materiais apropriados aos alunos e com eles mediar a formação de conceitos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para então proporcionar a interação social, a apropriação da cultura e o aprimoramento dos níveis de pensamento (GARCIA, 2012).

5 PROPOSTA ARTÍSTICA: UM CORAÇÃO CRIATIVO

A proposta artística apresentada na sequência foi realizada pelos alunos participantes do projeto de extensão denominado Atividade alternativa para pessoas com necessidades especiais (aproximadamente 8 alunos) vinculado à Diretoria de Extensão (DEX), Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pela professora de pedagogia Gizeli Alencar. Pontua-se que os alunos já estavam diagnosticados pelo projeto como pessoas com deficiência intelectual e, especificamente, além da deficiência intelectual, alguns alunos apresentavam outro tipo de deficiência ou doença, como paralisia cerebral, síndrome de Down e esquizofrenia. Os alunos já tinham intimidade entre si e com os estagiários, que durante todo o ano realizavam projetos. Por ser um grupo bastante heterogêneo, a convivência e amizade facilitou uma mediação cultural rica em referências, discussões e afetos junto às diversidades. Faz-se necessário ressaltar que foi realizado o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido com os responsáveis e alunos para possibilitar a publicação e análises das produções que se seguem, valendo-se do cuidado para não identificar o nome dos alunos.



Embasado nas discussões apontadas até aqui, foi planejado aulas de Arte que estimulassem a criatividade de pessoas com deficiência intelectual, partindo do contexto social ali encontrado. Após ter refletido sobre as produções dos alunos durante o estágio em Arte, averiguou-se uma considerável produção da figura do coração estereotipada e achou-se relevante a elaboração de aulas de arte com tal temática, um órgão muscular, que bombeia sangue através de veias e artérias para o corpo, e, principalmente, por ser considerado o centro vital das emoções e sensibilidades do ser humano.

Vale ressaltar, que a produção estereotipada não é exclusividade nas produções artísticas de alunos com deficiência intelectual, pelo contrário, isso atesta sua inserção na cultura tal qual como se apresenta em alunos sem a presença da deficiência. Perante o exposto, sentiu-se a necessidade de preparar aulas que discutissem a estereotipia na produção plástica.

A aula elaborada foi intitulada *Bombeando vida: um coração criativo*, em que a metáfora da função do coração de bombear sangue é comparada a experiências e aos sentimentos humanos. Este coração que pulsa e impulsiona a vida, oxigena, nutre, dá força, é importante para a sobrevivência humana, de sonhos, de vontades, assim como o é a criatividade. Um coração cheio de experiências e sentimentos que bombeia estímulos para o fazer criativo.

Para a elaboração dos planos de ensino, partiu-se do pressuposto de que a Arte pode ser ensinada e, em específico, a criatividade pode ser estimulada, sendo o professor o mediador desse processo. A aula teve como conteúdo a figura do coração, formas comuns (estereótipo) e a produção autoral. Os objetivos configuraram-se de modo a apresentar produções artísticas que tenham o coração como tema, a fim de que os alunos tenham repertório imagético para se desvincularem de formas comuns realizando trabalhos criativos.

Para tanto, no início da aula foi anunciado aos alunos que discutiríamos sobre um órgão que muitas vezes era designado a função de ser abrigo a todas as emoções: o coração. Na sequência, foi solicitado que cada aluno desenhasse um coração da

forma que quisesse, com os materiais que tínhamos em mãos: lápis grafite, lápis de cor, caneta e giz de cera (quadro 1). Deu-se continuidade a aula com a seguinte pergunta: o que o coração significa/representa para você? Algumas das respostas foram: “a parte pior do corpo é o coração, porque é a parte que mais dói, se eu pudesse, eu tiraria, pois sinto mais tristeza que alegria”; “sinto amor, paixão, alegria, felicidade. Ódio eu não sinto nem um pouco”; “alegria, emoção, felicidade e amizade”; “paixão, que dá até um arrepio no braço”.



Quadro 1: Produções realizadas no início da aula sem mediação.
Fonte: arquivo da autora.

Após tal discussão, voltou-se para a apresentação dos slides, em que foram mostradas imagens de corações estereotipados, juntamente com as denominações de estereótipos, arquétipos e figuras comuns. Para a discussão em sala foi preferível utilizar o nome *figuras comuns* para estereótipos. Concomitante às imagens estereotipadas dos corações, foi mostrado aos alunos os corações que eles próprios haviam desenhado momentos antes, com a intuição de que notassem como os desenhos de todos eles eram parecidos com os estereotipados presentes no slide. Logo em seguida, falou-se sobre o coração realista. Foi abordado a anatomia, o movimento do coração por meio de vídeo e sua função. Alguns alunos se mostraram com repulsa das imagens, associando com uma coxa de frango e uma linguíça. Outros diziam que todos temos coração e que ele fica na barriga.

Em seguida foram apresentadas várias obras de artistas que fizeram uso do tema coração, referências diversas, como pintura (bidimensional), escultura



(tridimensional), arte digital e gravura (quadro 2). A leitura de cada imagem foi mediada por perguntas que estimulassem os alunos anotarem aspectos objetivos e subjetivos das obras, como por exemplo: de que material o coração da imagem era feito? Quais as cores utilizadas na produção? Em que ambiente a figura da imagem se encontra? Os objetos das imagens tinham relação entre si? O que entendíamos da imagem? Reflexão sobre o título quando a obra o tinha, entre outras perguntas específicas para cada produção.

1	2	3	4
5	6	7	8

Fonte:

1. Autor: Desconhecido. Imagem retirada da internet no link: <https://goo.gl/WEMDlo>.
2. Autor: Desconhecido. Imagem retirada da internet no link: <https://goo.gl/i4x8K9>.
3. Artista: Aykut Aydoğdu. Imagem disponível em: <https://goo.gl/hE9Eyo>.
4. Artista: Frida Kahlo. Obra: As duas Fridas (1939). Imagem disponível em: <https://goo.gl/Y7TsSv>.
5. Artista: Nathan Sawaya. Exposição: The art of the brick. Imagem disponível em: <https://goo.gl/eNiHyQ>.
6. Autor: desconhecido. Imagem retirada da internet no link: <https://goo.gl/E8OFwG>.
7. Autor: desconhecido. Imagem retirada da internet no link: <https://goo.gl/aUwKC7>.
8. Artista: Emma Hanquist. Obra: Illustrations for Socialpolitik (2011). Disponível em: <https://goo.gl/5Q39Rp>.

Quadro 2: algumas imagens utilizadas como referência para a aula com a temática coração.

Durante as leituras os alunos associavam com palavras ou coisas que tinham semelhança com a imagem em questão, como, por exemplo, uma das alunas começou a cantar a música “Coração espinhado” do cantor Emival Eterno Costa, conhecido



como Leonardo, quando viu a imagem com um coração feito de cactos com espinhos. Entre tantas outras músicas que os alunos se recordaram ao ver imagens com coração, o que atesta que os alunos compreenderam a proposta da aula e estabeleceram associações com o seu repertório anterior de aprendizagem.

Por fim, a proposta artística tinha como objetivo que os alunos se desvinculassem da forma estereotipada do coração desenhada no início da aula, para dar vazão a produções autorais. Para tanto, os alunos tinham como referência as obras e imagens mediadas durante a aula, além de seu conhecimento pessoal. A obra *Illustrations for Socialpolitik* (2011) da artista Emma Hanquist, juntamente com as seguintes questões, constituiu a imagem de apoio para instigar as reinterpretações dos alunos: “Qual a mensagem que o seu coração quer passar? Do que o seu coração é feito? Qual é a sua forma? É grande ou pequeno? Está em qual local?”. Os alunos puderam utilizar técnica mista, sendo disponibilizado lápis de cor, grafite, caneta, tinta aquarela e objetos variados. Segue as produções artísticas realizadas após a mediação docente e imagética (quadro 3).



Quadro 3: Produções realizadas após a mediação das obras com temáticas de coração.

Fonte: arquivo da autora.

6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

A compreensão que se tem das imagens se deu na percepção obtida durante o processo de criação, e também, por meio de comentários dos alunos conforme terminavam a atividade. Assim, pontua-se que além das interpretações apresentadas aqui, existem uma pluralidade de pontos de vista que podem vir a complementar ou divergir destas, pois, a leitura emerge de experiências individuais e coletivas que se faz de forma diferente em cada ser humano e a interpretação pode divergir em diferentes momentos.

Comparando as produções do quadro 1, realizados no início da aula, com as do quadro 3, produzidos após a mediação, pode-se observar como os desenhos ganharam outras cores além do vermelho, outras formas e dimensões, diferentes

contextos e além de apresentar composições mais elaboradas, o que atesta que os estímulos trabalhados em aula foram apreendidos pelos alunos.

Vale ressaltar que, “[...] saber ler uma imagem é tão importante quanto produzir uma, porque ambas as atividades desenvolvem o processo criador e alimentam a consciência cultural” (BARBOSA, 2012, p. 69). Neste sentido, é importante destacar que houve aprendizado não somente no momento da pesquisa para o preparo das aulas e no momento de ministrá-las, mas também foi significativo o momento de analisar performance do professor durante as aulas, as interações dos alunos e principalmente as suas produções.

Como recorte para tal artigo, as análises a seguir são de produções de 2 alunos participantes. A produção 1, do quadro 4, mostra o desenho do coração estereotipado feito e preenchido com lápis grafite e, a produção 2 realizada após a mediação docente. Vê-se como a mediação se faz importante no processo de aprendizagem do aluno, pois após a mediação o aluno aventurou-se na criação de outras formas, sem ser a convencional, aqui entendida como estereotipada, e criou um contexto para sua produção. Assim, notou-se que houve aprendizado e mudança no seu desempenho artístico, até porque tal aluno estava habituado a desenhar um coração partido e com as referências apresentadas ele expandiu sua criatividade.

Observando a produção 2, do quadro 4, tem-se um coração redondo contornado com canetinha roxa e com prolongamentos de supostas veias. Para a composição o aluno utilizou alguns objetos como 2 argolas douradas e uma borboleta nas extremidades do coração, nos cantos da folha colou flores e metades de uma argola. No centro da imagem colou uma menininha. Envergonhado, o aluno disse com a voz baixa que havia colocado a menina no centro do seu coração só para “zoar”.

Em suma, durante as práticas e os diálogos sobre as emoções humanas, pudemos compreender que o aluno falava sempre sobre um coração partido e uma tristeza em seu coração. Sendo assim, notou-se que seus desenhos eram a exteriorização do que sentia na vida pessoal. Mesmo assim, após as aulas e as leituras de imagens, este aluno não se manteve no desenho do coração partido, além de criar



uma outra forma para o coração, sem se ater ao estereótipo cortado ao meio. Ele colocou a figura de uma menina no centro, o que pode indicar a representação da pessoa que o partiu ou uma nova paixão. Um coração que, no prolongamento de suas veias, contém duas argolas douradas, como alianças que selam um compromisso. Na extremidade superior do coração uma borboleta, que ao leve bater das asas sustenta um coração imenso, cheio de vontade e bondade. As metades das argolas podem representar a cisão de expectativas amorosas em sua vida e as flores remetem a delicadeza de uma mulher. Analisando a imagem, a composição também alude ao órgão feminino, em que as argolas compõem os ovários, o coração o útero e os *strass* rosa aludem a uma vagina. A menina é gerada pelo órgão. Uma paixão se formando. Outra leitura possível é do símbolo da cruz presente dentro do coração, em que a menina no centro é exaltada, glorificada, iluminada, como se fosse uma espécie de deusa. A simbologia da cruz nesta produção pode apresentar diversas interpretações se pensarmos que a cruz tem significados diferentes nas culturas e religiões.

Um coração imenso, que sofre por fazer outras pessoas passarem vergonha ao seu lado e por possíveis decepções amorosas, conforme o aluno explicitou em sala. Um coração que inventa, batalha, ajuda, compartilha e que, principalmente, alegra. Um coração que tem todas as portas abertas para acolher e amar o novo, um coração que pode aprender e criar.



Produção sem mediação	Produção após a leitura das imagens
 <p>1 -</p>	 <p>2 -</p>

Quadro 4: Produções realizadas por um dos alunos nas aulas com o tema coração.

Fonte: arquivo da autora.

O quadro 5 contém produções realizadas por uma aluna. Na produção 1 do quadro 5 a aluna fez uso de todo espaço da folha para compor seu coração. Nota-se na produção 2 o desenvolvimento artístico da aluna após a mediação. Vê-se que ela criou uma analogia com o coração e o significado deste para ela, “casamento” e, principalmente, com a ideia que expôs de “coração que arde”. Visualiza-se uma fogueira que tem um grande coração no lugar do fogo, com vários corações menores ao redor, podendo ser a chama ou fumaça dessa fogueira. Utilizou algumas bijuterias para compor o centro do coração. A aluna tomava as bijuterias como referência para seu trabalho, copiando a olho nu algumas e acrescentando elementos em outras. A utilização das bijuterias lembrou a possível relação de importância que a aluna expressou ter em aulas anteriores, de que em um relacionamento o parceiro tem que dar joias à amada. Na parte superior do desenho há uma menina com asas, que em nossa leitura pode ser a própria aluna voando em meio à fumaça que exala corações e amor. Ou a “rainha” do amor, que observa de longe a grande fogueira. Também remete ao arquétipo do cupido, um deus do amor. O cupido que com o ferimento causado pelas suas flechas despertava amor e paixão nas suas vítimas.

Um coração que sobe em direção aos céus; um coração imenso que tem força para sustentar e levantar-se. Um coração que sonha, criativo, se interessa, apaixonado, carismático, educado. Um coração sempre disposto a aprender e ensinar com suas histórias e imaginação.



Quadro 5: Produções realizadas por uma aluna nas aulas com o tema coração.

Fonte: arquivo da autora.

7 CONCLUSÃO

No primeiro momento deste artigo procurou-se discutir conceitos que envolvem o ensino de arte/educação, a criatividade, estereótipo e a mediação docente a fim de compor o escopo teórico e metodológico para a elaboração das aulas de arte e das análises das produções artísticas.

Sendo assim, nota-se que a arte/educação tem como um de seus objetivos fomentar a expressão autoral, por meio do fazer artístico, utiliza-se da escuta ativa e de estratégias específicas para a demanda de cada aluno, a fim de alcançar a formação de pensamento crítico, inovador, criativo e humanizado. Estratégias estas pensadas pelo professor mediador, pois, entende-se que o modo como a mediação é conduzida representa a causa principal para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.



Considera-se que educação inclusiva se faz eficaz quando há movimentação na escola, contando com professores profissionais na área, recursos pedagógicos e adaptação da estrutura escolar, que estejam interessados no desenvolvimento e aprendizagem significativa do aluno que apresenta necessidades especiais de ensino e, primeiramente, que o aluno se sinta bem em ser incluído em uma escola regular. A educação inclusiva luta para que o aluno tenha direito, acesso e permanência nas escolas regulares, com o intuito de que os preconceitos sejam eliminados e que o aluno com deficiência se sinta membro da sociedade da qual faz parte. Contudo, de certa forma, a inclusão apresenta um sistema excludente dentro do sistema capitalista, em que os indivíduos que não possuem condições de produção no mercado consumidor são marginalizados. Além disso, o aluno com deficiência tem o direito de frequentar o ensino regular, mas as condições ainda não são favoráveis à sua permanência e a uma educação significativa. Faz-se necessária a introdução de apoios, serviços e suportes nas escolas que necessitam de investimentos financeiros.

Em específico, tratando-se da realidade do grupo de pesquisa, foi analisada nas produções dos alunos a repetição de desenhos estereotipados, o que ocasionou a interrogação: *como planejar aulas de arte para pessoas com deficiência intelectual que estimulem a criação e amplie o repertório artístico?* Assim, por meio dos estudos sobre o estereótipo e a criatividade, foram elaboradas aulas com a temática “coração”, a fim de que o conhecimento e criatividade fossem ampliados por meio da mediação docente. Após ter realizado a leitura das produções dos alunos, conclui-se que a mediação cultural foi agente importante para a ampliação do repertório artístico dos alunos, o que permitiu que eles vinculassem novos elementos aos desenhos estereotipados, dando lugar a um processo de criação artístico autoral. A mediação pressupõe diálogos com a cultura visual do aluno, do professor e de novas referências, sendo um agente na promoção social e cultural dos envolvidos. Com tais pressupostos aprendeu-se a olhar com mais atenção as experiências e os conteúdos que os alunos ofereciam e não apenas as experiências encontradas em livros, como notei que estava fazendo no início da pesquisa. Pois, vale destacar, que integrar os saberes para



ampliá-los são processos que envolvem uma prática crítica e autocrítica. Também se destaca que a produção artística não acontece sem que existam condições materiais, psicológicas e experiências anteriores que favoreçam seu desenvolvimento.

As dificuldades encontradas na expressão autoral e a recorrência de desenhos estereotipados apresentaram-se semelhantes no ensino formal por alunos sem deficiência intelectual. Notou-se que a diferença de ensino para pessoas com deficiência intelectual e pessoas sem deficiência, estava na forma como o mesmo conteúdo deveria ser abordado, na utilização de recursos didáticos, no tempo de aula e na especificidade do aluno. Com essa linha de pensamento, vale trazer uma das questões abordadas na introdução deste artigo: as pessoas com deficiência intelectual estão aquém das consideradas *normais* no que diz respeito à criação artística?

Por fim, inferimos que a mediação docente, os recursos didáticos e os aspectos socioculturais constituem papel primordial no processo de aprendizagem, na socialização cultural e estímulo da criatividade de pessoas com deficiência intelectual. Por meio das análises realizadas, conclui-se que as produções autorais expressaram autonomia frente a formas visuais e a personalidade de cada aluno, contribuindo para a construção da identidade como indivíduo e como grupo.

REFERÊNCIAS:

ACHINTE, Adolfo Albán. **La comunalidad creativa una pedagogía de la imagen**. In: CATELAN, Fernando Bueno; LOPES, Valter Frank de Mesquita. (orgs). *Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Manaus, AM, 2019. ISSN: 2525-880X. p.23-43.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. *Psic.: Teor. E Pesq.*, Brasília, Vol. 19, n. 1, p. 1-8, Jan-Abr 2003. ISSN 0102-3772. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

AMABILE, Teresa e KRAMER, Steven. **The progress principle**, Using small wints to ignite joy, engagement and creativity and work. Havard Business Review Press, 2011.

_____. **O princípio do progresso**. Rocco, 2013.



ARRIAGA, Imanol Aguirre. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p.11-24.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 334-343.

BARBOSA, Ana Amália Tavares. **Além do corpo: uma experiência em Arte/Educação**. Tese: Universidade de São Paulo, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRERA SALORT, Ramón. Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar). **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92912>>. Acesso em: 10 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92912>.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009, p 171-186.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins, 1996.

_____. **FLUIR (FLOW) Una Psicología de la felicidad**. Barcelona: Kairós, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 97-113.

KON, Victor. Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad. **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92914>>. Acesso em: 10 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92914>.

LIPOVETSKY, Giles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: o viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência**. Currículo Sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.148-164, jul/dez 2008.



LUBART, Todd. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. & STERNBERG, R.J.(1995). An investment approach to creativity. In: S.M, Smith, T.B. Ward & R.A. Finke (eds.). **The creative cognition approach**. Cambridge (MA), MIT Press.

MERLIN, Nora. Colonização da subjetividade e neoliberalismo. **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92906>>. Acesso em: 10 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92906>.

MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar: obediencia inconsciente en la subjetividad neoliberal**. Buenos Aires: Letra Viva, 2019. NING, Luo. The International Journal of Arts Education, Volume 17, Número 2, dezembro de 2019, p. 83-95. ISSN 1728-175X, National Taiwan Arts Education Center.

RAPAILLE, Clotaire. **O código cultural: por que somos tão diferentes na forma de viver, comprar e amar**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2007.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SHIMAZAKI; Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

SOUZA, Vanessa Raquel Lambert de. A sobrevivência das imagens: Escultura e marcas gráficas na arte afro-brasileira. Tese de doutorado. UNESP. 2017.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p 268-284.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**. Curitiba: Ibpex, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZORZAL, M. F.; BASSO, I. S. **Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural**. In: 25ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu.

Recebido em 09 de agosto de 2019

Aprovado em 20 de março de 2020



O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO UM PRINCÍPIO DO CUIDADO

THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AS A PRINCIPLE OF CARE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019361>

Geisa Letícia Kempfer Böck

Universidade do Estado de Santa Catarina
geisabock@gmail.com

Marivete Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina
marivete@yahoo.com.br

Adriano Henrique Nuernberg

Universidade Federal de Santa Catarina
adrianoh@outlook.com

RESUMO

Proporcionar práticas de ensino que contemplem a variação humana ainda é um grande desafio aos sistemas de ensino. Remover barreiras de acesso ao conhecimento sem eliminar os desafios necessários à aprendizagem torna-se imprescindível para a garantia da participação social de pessoas com deficiência nesse sistema. O objetivo que se tem com este artigo é o de apresentar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma atitude de cuidado que pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura sobre o DUA dialogando-se com o campo dos *Disabilities Studies in Education* e com as teóricas da segunda geração do modelo social da deficiência, vislumbrando algumas intersecções entre esses campos teóricos. O estudo apontou que a organização do ensino na perspectiva do DUA, por remover as barreiras que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, pode ser caracterizada como uma estratégia de cuidado voltada à garantia do direito à educação a estudantes com e sem condições de deficiência. Dessa forma, pode-se caracterizar o DUA como uma estratégia política pautada no rompimento com currículos capacitistas, os quais homogeneizam e excluem as diferenças.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Ética do Cuidado. Estudos Sobre Deficiência na Educação. Estudos Feministas da Deficiência.

ABSTRACT

Providing teaching practices that take human variation into account is still a major challenge to education systems. Removing barriers to access to knowledge without eliminating the challenges required for learning is essential to guarantee the social participation of people with disabilities in the education system. The objective of this article is to present Universal Design for Learning (UDL) as an attitude of care that can contribute to the implementation of inclusive educational processes at all levels of education. To this end, a literature review on the UDL has been carried out in dialogue with the field of *Disabilities Studies in Education* and with the second generation theorists of the social model of disability, looking at some intersections



between these theoretical fields. The study pointed out that the organization of teaching in the perspective of UDL, by removing the barriers that stand between the subject and knowledge, can be characterized as a strategy of care aimed at guaranteeing the right to education for students with and without disabilities. Thus, UDL can be characterized as a political strategy based on breaking with ableist curricula, which homogenize and exclude differences.

Keywords: Universal Design for Learning. Ethics of Care. Disability Studies in Education. Feminist Disability Studies.

1 INTRODUÇÃO

O movimento de educação inclusiva no Brasil é marcado por uma história de lutas, tensões, desafios e não se pode deixar de considerar que também houve algumas conquistas significativas. Os resultados dessas conquistas estão sendo evidenciados em diferentes situações. Pode-se observar a ampliação do número de matrículas e do tempo de permanência de estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino. No ensino superior, em 2017, tem-se um marco com a publicação do Decreto nº 9.034, de 20 de abril (BRASIL, 2017), que resulta na alteração da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Na alteração de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas no público cotista, tendo a proporcionalidade de vagas determinada com base nos dados do censo das unidades federativas do Brasil, ou seja, as vagas foram separadas de acordo com o número de pessoas com deficiência declaradas no estado em que a instituição de ensino está instalada. O decreto entrou em vigor na data de sua publicação, indicando que em 2018 devesse ocorrer um acréscimo de estudantes com deficiência nas instituições públicas de ensino superior.

A partir dessa realidade, algumas medidas nas práticas docentes necessitaram de ajustes, adequações e ressignificações para responderem às demandas dos novos desafios que se tornariam visíveis e latentes nos contextos educacionais.

As práticas normocêntricas, cuja lógica é a de que todos utilizam os mesmos sentidos e/ou capacidades com a mesma qualidade ao acessar o currículo, são



potencializadoras da exclusão, pois invisibilizam as necessidades específicas que são decorrentes da ampla variação humana, tanto que “[...] o julgamento pautado nas capacidades é tão arraigado na nossa sociedade que a sua utilização para fins de exclusão é dificilmente questionada ou mesmo percebida” (WOLBRING, 2008, p. 257). Trata-se de um dos alicerces da estrutura social que, aliada a outras formas de opressão, sustenta a hegemonia e a naturalização das capacidades de ver, ouvir, falar, andar e elaborar conceitos em raciocínios rápidos e eficientes como condição *sine qua non* do reconhecimento social e da participação plena na vida cultural. Com atitudes que supervalorizam as capacidades na educação formal, produzem-se currículos capacitistas que hierarquizam e elegem um único modo de aprender. As pessoas que não se adequam a esse perfil de ensino ficam em desvantagem em relação aos seus colegas e experienciam a invisibilidade de suas necessidades nas suas distintas trajetórias acadêmicas. Bruno Sena Martins e Fernando Fontes sugerem que “[...] invisibilidade e exclusão recursivamente se perpetuam” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 39). Essa invisibilidade se materializa em relações opressoras que, para além das dependências inevitáveis, aquelas que são experienciadas em distintos momentos da vida, tais como na primeira infância, no envelhecimento ou em caso de doenças, produz também dependências situacionais, quer seja, aquelas que se evidenciam a partir de condições sociais e temporais específicas, atreladas ao contexto de vida (ZIRBEL, 2016,). No contexto escolar, essa dependência situacional poderá estar presente para alguns estudantes quando, nos planejamentos, existirem barreiras, sejam elas metodológicas, instrumentais, até mesmo as atitudinais, as quais se fortalecem com a proeminência do mito da normalidade.

A produção da norma é uma constante na sociedade. No entanto, é preciso entender que ela é mutável e se reconfigura, de acordo com o contexto sociocultural e com as relações estabelecidas a cada período histórico. Neste último século, atitudes foram e ainda são permeadas pelo modelo médico de deficiência, que sustenta práticas de comparação e de medição daquilo que é considerado como a tipicidade das capacidades do humano e dos desvios geralmente chamados de deficiência. As



práticas pautadas nesse modelo de compreensão da deficiência sustentam a produção do capacitismo, que adentra o campo da educação

[..] através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. (MELLO, 2016, p. 3266).

O objetivo que se tem com este artigo é apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem. Estabelece-se, para isso, uma aproximação com o campo do *Disability Studies in Education* (DSE), no Brasil cunhado como Estudos Sobre Deficiência na Educação, que, de acordo com Suzan Baglieri, Lynne M. Bejoian, Alicia A. Broderick, David J. Connor e Jan Valle, tem como crítica central o mito da normalidade, bem como os estereótipos e preconceitos que corroboram com a manutenção de processos discriminatórios (BAGLIERI *et al.*, 2011). Além disso, institui-se um diálogo com os *Feminist Disability Studies*, especialmente com as autoras que se dedicam a temas como a ética do cuidado.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, BARREIRAS E ACESSIBILIDADE: DIÁLOGOS COM OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

No Brasil, a democratização da inclusão de todas as pessoas nos mesmos espaços escolares ainda é um grande desafio. Embora a Constituição Federativa (BRASIL, 1988) resguardasse a educação como direito de todos, muitas pessoas continuavam fora da escola. A partir da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) – regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014), negar matrícula às pessoas com deficiência tornou-se crime.

Com o Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), promulga-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, com relevância de uma emenda constitucional, o que garante, do ponto de vista da legalidade, a adequação de todas as demais leis e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência com base no referido documento (BRASIL, 2009). Apresenta em seus princípios um aspecto relevante e inovador para as políticas públicas, como o entendimento de deficiência inspirado pelo modelo social da deficiência, ou seja, a deficiência passa a ser compreendida numa perspectiva relacional social, e as barreiras presentes nos contextos são finalmente vistas como produtoras das desvantagens na participação e na autonomia de determinadas pessoas.

Em consonância com a citada Convenção da ONU, em 2015, o Senado aprovou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI – Lei nº 13.146, instituindo que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). Essa lei apresenta influências do modelo social da deficiência na medida em que também compreende a deficiência como decorrente da relação entre os impedimentos corporais com as barreiras que obstaculizam a participação social. Sendo assim, uma das compreensões conceituais que se destaca na Lei Brasileira de Inclusão é a de barreiras. No artigo terceiro do primeiro capítulo da LBI, definiu-se barreira como sendo

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 1).

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão apresenta ainda uma subdivisão que expressa os diferentes modos pelos quais essas barreiras podem estar presentes no cotidiano das pessoas, sendo elas: urbanísticas; arquitetônicas; de transportes; de comunicações e informações; atitudinais; e tecnológicas. Destaca-se que a barreira atitudinal sustenta a produção das demais barreiras e é definida como sendo os



comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Nesse sentido, compreende-se que as barreiras atitudinais possuem uma relação direta com as práticas capacitistas, ainda tão presentes em contextos de educação formal.

Para que os sistemas de ensino sejam acessíveis e inclusivos de fato, é preciso identificar quais barreiras obstaculizam, impedem ou limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes em seus percursos acadêmicos. Essas barreiras, muitas vezes, revelam-se nos currículos dos diferentes níveis de ensino e são apoiadas pelas concepções de deficiência oriundas da comunidade escolar. O seu enfrentamento se deve pautar na desconstrução das normas capacitistas, que medeiam a relação deficiência e sociedade, pois, dessa forma, será possível construir uma sociedade acolhedora de todas as diferenças. As pessoas não se tornam iguais entre si por terem uma mesma condição de deficiência, tampouco suas identidades são imutáveis ao longo da vida, logo, “[...] a deficiência não pode ser reduzida a uma identidade singular: é uma multiplicidade, uma pluralidade” (SHAKESPEARE; WATSON, 2015, p. 19). Assim, a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular.

Algumas teóricas do campo dos *Feminist Disability Studies* (GARLAND-THOMSON, 2002; KITTAY, 2011; MORRIS, 2001) foram além da lógica da remoção de barreiras e trouxeram a reflexão sobre a dor, o cuidado e a interdependência como condições humanas. Além disso, mostraram que, “[...] para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdades, tais como: raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2003, p. 4). Defende-se que o cuidado seja uma preocupação também da esfera pública e não apenas da família, cujos cuidados estão restritos ao âmbito privado, íntimo e muitas vezes voluntário, pois entende-se que essas relações de “[...] interdependência humana e a necessidade universal de assistência estejam presentes nos diálogos sobre direitos e subjetividade” (GARLAND-THOMSON, 2002, p. 17).



Devido à variação funcional humana, algumas pessoas têm maior facilidade de se relacionarem com os distintos ambientes e contextos. Outras, em decorrência de condições de lesões (mentais, físicas, visuais, auditivas) e que experienciam a deficiência, poderão necessitar que a sociedade, com base nos princípios da ética do cuidado e da interdependência, organize os ambientes de modo a garantir o acesso em igualdade de condições com os demais sujeitos. É com base nesse pressuposto que emerge o DUA, por caracterizar-se como um princípio do cuidado que potencializa o exercício e efetivação da interdependência.

A Convenção da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) apontam que, a fim de garantir a acessibilidade no contexto educacional, faz-se necessária a remoção das barreiras e das chamadas adaptações razoáveis. Na prática, percebe-se que alguns ajustes se tornam mais usuais e efetivos, a exemplo da acessibilidade nas edificações (rampas, elevadores, pisos táteis, alargamentos de porta, barras de apoio, banheiros adaptados etc.), enquanto outros são incontestavelmente mais desafiadores e, conseqüentemente, não são incorporados e/ou implementados. É preciso pensar a acessibilidade para além de algo exclusivo de pessoas com deficiência, pois ela pode servir como potencializadora da participação de qualquer pessoa, uma vez que, com a remoção das barreiras e a promoção de atitudes de cuidado, distintos sujeitos são atendidos nas suas especificidades.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS: PROMOTORAS DE DIREITOS HUMANOS OU NORMALIZADORAS?

Na perspectiva dos *Disability Studies in Education*, não cabe mais a compreensão da deficiência como uma fatalidade, “tragédia pessoal” ou como uma mera patologia que acomete determinadas pessoas. Os autores e autoras vinculados(as) a essa corrente apontam que há um ideal normativo, e esse ideal, em consonância com o modelo médico, produz processos de exclusão àqueles que dele se desviam, seja pela condição de deficiência, pobreza, raça, pelo gênero, geração e



orientação sexual ou, ainda, pela intersecção entre esses marcadores sociais das diferenças (BAGLIERI *et al.*, 2011).

As práticas educativas normocêntricas são expressões de uma “[...] sociedade carcerária, uma sociedade disciplinadora e que busca a supressão do desvio pela normalização” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 17). Em diferentes contextos, reproduz-se esse modelo “tamanho único”, que pretende padronizar e, conseqüentemente, acaba por contemplar apenas um grupo de sujeitos. Esse procedimento, na maioria das vezes, invisibiliza a pessoa com deficiência perpetuando a exclusão nos ambientes que deveriam ser inclusivos.

Essas situações são opressivas, assim como tantas outras vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Entretanto, algumas são camufladas “[...] por uma atitude condescendente e paternalista por parte dos poderes e da sociedade” (MARTINS; FONTES, 2016, p. 33). Um exemplo disso, que costuma ocorrer no ensino regular, são as chamadas adaptações curriculares, que se efetivam, em muitas situações, como uma minimização dos conteúdos e conceitos escolares com base na justificativa de que isso auxiliaria a participação de estudantes com deficiência. Essas práticas estão baseadas no pressuposto de que pessoas com determinadas condições de deficiência não têm, *a priori*, as mesmas capacidades do que as pessoas sem deficiência. Destaca-se que a avaliação dessas capacidades está ancorada na medição e comparação a partir dos padrões de normalidade definidos para esse processo e não no desenvolvimento singular de cada sujeito.

Com base nesse padrão, coloca-se a pessoa com deficiência em situação de desvantagem, criando-se condições de dependências desnecessárias e distanciando-se dos reais objetivos do movimento de educação inclusiva. Para Valle e Connor (2014, p. 76), o que está faltando “[...] é a compreensão fundamental da inclusão como equidade educacional [...]”, e isso não significa facilitação ou vantagens indevidas para as pessoas a partir de suas características identitárias, mas sim a promoção de um sistema que oportunize condições equivalentes a todos os estudantes, diferenciando-se sempre que necessário para que haja condições de participação.



O lugar da educação não é o de perpetuar essas lógicas opressivas e limitadoras, mas o de romper com estigmas e padrões que desqualificam as pessoas pelas suas características distintas. Não se deve perpetuar, produzir e naturalizar o capacitismo no ensino como se a deficiência fosse um estado diminuído do ser humano (DIAS, 2013). Por esse pensamento permear os contextos de aprendizagem, materializa-se uma falta de interesse ou de preocupação em acomodar e acolher as diferenças dos estudantes, permitindo-se o entendimento de que é a lesão que impede a participação dos sujeitos, diminuindo-se, assim, a responsabilidade em ofertar e organizar práticas em maior consonância com as distintas condições dos aprendizes, apesar de saber-se que “[...] o ensino também é uma responsabilidade social, que requer pensamento e ação cuidadosa” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 71).

Pautada na premissa de que a vulnerabilidade e a dependência emergem nos contextos vividos, compreende-se que elas podem ser potencializadas, a depender do planejamento inicial do professor. Quando o ensino é ministrado com pouca atenção aos diferentes modos utilizados pelas pessoas para acessarem o conhecimento, pautado em perspectivas normocêntricas, é maior a necessidade de recursos adicionais como, por exemplo, o uso da tecnologia ou, ainda, de apoio humano e, conseqüentemente, maiores serão as chamadas dependências desnecessárias ou vulnerabilidade situacional.

A vulnerabilidade situacional é aquela atrelada ao contexto. Pode-se dizer que tem relação direta com as barreiras enfrentadas nos espaços educacionais. “Pode ser causada ou agravada por situações pessoais, sociais, políticas, econômicas, ambientais, assim como pode ser de curto prazo, intermitente ou persistente” (ZIRBEL, 2016, p. 142).

É devido às barreiras de todas as ordens vivenciadas no cotidiano educacional que se faz necessária a realização de estudos e diálogos voltados ao rompimento dessas barreiras e à promoção de processos educativos inclusivos, que considerem todos os marcadores sociais das diferenças interseccionados. Isso não significa negar as condições de vulnerabilidade e precariedade que atravessam e constituem, em



diferentes níveis, a todos. Na verdade, significa pressupor a possibilidade de promover estratégias de ensino que, por meio da facilitação do acesso ao conhecimento para um maior número de pessoas com diferentes variações funcionais humanas, amplie esse acesso a todas as pessoas. Acredita-se que a busca de estratégias voltadas a esse desafio se revela como uma ação de ordem política e pública, capaz de romper com inúmeras barreiras produtoras de exclusão.

4 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UM PRINCÍPIO NA PRÁTICA DOCENTE PARA UMA ÉTICA DO CUIDADO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem sendo estudado há quase trinta anos por pesquisadores do *Center for Applied Special Technology*, nos Estados Unidos, em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociência, medicina e tecnologia. Foi inspirado no Desenho Universal (DU) do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron Mace, da North Carolina State University, na década de 1980. Como nada é imutável, ao longo dos anos, as pesquisas sobre o DUA se configuraram com diferentes perspectivas, passando dos enfoques corretivos sobre os corpos dos sujeitos, apoiados pelas tecnologias a fim de potencializar a inserção nos espaços educativos, para uma visão que compreende o aspecto relacional e social da deficiência.

A definição mais concisa, que se localizou nos estudos realizados acerca do que de fato é o DUA, foi fornecida pela Lei de Oportunidade de Educação Superior de 2008, publicada pelo Governo dos Estados Unidos da América:

O termo DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM significa um quadro cientificamente válido para orientar a prática educacional que: (A) forneça flexibilidade nas formas como a informação é apresentada, nas formas como os estudantes respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, e nas formas como os alunos estão engajados; e (B) Reduz barreiras no ensino, fornece acomodações adequadas, apoios e desafios, e mantém altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo estudantes com deficiência e alunos com proficiência limitada em inglês. (UNITED STATES OF AMERICA, 2008, p.3088).



Com essa definição, o objetivo de utilizar o DUA fica mais explícito e evidencia a necessidade de se atentar para a aprendizagem, compreendendo-se que cada área do conhecimento é detentora de desafios específicos no que deve ser aprendido. Além disso, para que ela se efetive, é preciso eliminar barreiras desnecessárias sem eliminar os desafios necessários (CAST, 2011). É evidente, nos princípios e diretrizes do DUA, a centralidade da meta de eliminar as barreiras existentes nos contextos de aprendizagem, o que tem despertado uma atenção considerável para o campo da educação. Outrossim, os pesquisadores têm focado no DUA por ser aclamado como uma promessa de promover a inclusão, apoiando o acesso ao currículo geral (RAO *et al.*, 2014), e também pelo seu caráter relacional (RAPPOLT-SCHLICHTMANN, 2013) que permeia a compreensão das barreiras ao apontar suas ocorrências na interação com o currículo, coadunando com a ideia de que as necessidades surgem quando as vulnerabilidades parciais não são atendidas. Portanto, o DUA pode “[...] servir como base para construir opções e a flexibilidade que são necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem” (CAST, 2011, p. 16).

Quando se fala em universal, é importante destacar que não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, pelo contrário, universais devem ser as equidades de acesso para todos os estudantes. Sendo assim, quanto mais diversificado for o ensino, maiores as possibilidades de contemplar a variação do modo como as pessoas aprendem, “[...] nesse sentido, relações de cuidado implementam a autonomia” (ZIRBEL, 2016, p. 173).

Na busca de alternativas para que a educação possa contemplar o acesso ao conhecimento a uma variedade maior de aprendizes, alguns estudiosos do campo de *Disability Studies in Education* têm centrado esforços em pesquisas relativas aos métodos de ensino para salas de aulas inclusivas, concordando “[...]que empregar os princípios do DUA auxilia os professores a serem proativos na criação de ambientes que consideram todas as habilidades de seus alunos” (CONNOR; GABEL, 2013, p. 108). Outros autores (SWAIN *et al.*, 2004) sugerem que o DUA é uma tradução



processual e uma aplicação das bases epistemológicas do modelo social da deficiência nos espaços de aprendizagem.

Mudanças significativas ocorrem quando se incorporam os princípios do DUA nos currículos e nas práticas docentes, a exemplo da oferta de recursos que se dá pela possibilidade de ampliação das habilidades e nos diferentes modos que os sujeitos se relacionam com o conhecimento e nas condições de participação, ao invés de um determinismo dos recursos por tipo de lesão, como recursos para os cegos, para os surdos etc. Quando essa lógica se modifica desde o planejamento inicial, são incluídos diferentes recursos, estratégias e metodologias em uma ação intencional do cuidado que antecipa as diferentes necessidades de cada aprendiz na promoção da equidade. Dessa maneira, os professores, juntamente com as equipes pedagógicas e de gestão educacional, assumem a responsabilidade de promover uma educação para autonomia, compreendendo que vários são os marcadores sociais das diferenças que atravessam as experiências de vida e constituem os sujeitos.

Algumas categorias se revelaram importantes tanto nos Estudos Feministas, Raciais e Interseccionais quanto no campo dos *Disability Studies in Education*. Entre elas, parece oportuno e necessário elencar o “cuidado” como categoria interseccional central para que as pessoas, que historicamente foram excluídas dos espaços sociais, possam acessar ao conhecimento. A atitude de cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, num plano público atrelado à educação, pode romper as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem.

Assim, parte-se do pressuposto de que o DUA, ao ser incorporado nas práticas docentes, revela-se como um dos princípios basilares dessa ética do cuidado. Ela “[...] exige que o que é oferecido possa ser ocupado pela pessoa cuidada” (KITTAI, 2011, p. 56), o que se faz possível com o DUA, pois, quando se trabalha na lógica de potencializar as habilidades, diferentes alternativas são ofertadas para que o próprio estudante realize seu percurso na escolha dos recursos a fim de acessar conceitos e conteúdos. Com isso, de acordo com a proposta do DUA, é preciso focar no que se



precisa aprender enquanto objetivo a ser alcançado, e o como aprender (o percurso) é definido pelo próprio estudante a partir dos recursos ofertados.

O cuidado destinado às pessoas com deficiência precisa estar qualificado no sentido de ampliar as possibilidades de participação dessas pessoas com autonomia, possibilitando o exercício da agência. Para tanto, temos que romper com concepções equivocadas da deficiência nas quais, por associar a deficiência à doença ou à incapacidade, os profissionais que nelas se baseiam acabam por limitar a autonomia, realizando escolhas e falas pelo estudante, negando-lhe a voz e a ação, gerando, com isso, maior sentimento de impotência e ampliando a relação de dependência. Além disso, entende-se que cuidar não é criar limites, mas potencializar as pessoas para a ampliação de suas capacidades de pensar, sentir e agir no mundo (SAWAIA, 2002).

Considerando que a potência de ação é da ordem dos encontros, e que ela pode tanto aumentar como diminuir a capacidade de pensar, sentir e agir, a depender das relações que se estabelecem com os outros (SAWAIA, 2002), é preciso avançar na atuação profissional no contexto da educação de modo que ela abranja o princípio da interdependência, princípio esse que já vem sendo discutido por algumas autoras vinculadas aos *Feminist Disability Studies* (KITTAI, 2011; GARLAND-THOMPSON, 2002; DAVY, 2015). A discussão acerca do conceito de interdependência surge juntamente com a crítica a noções modernas de sujeito e de subjetividade que, baseadas em uma perspectiva capacitista – a qual nega a fragilidade e inevitável vulnerabilidade – centra o ideal de sujeito como autônomo, produtivo e independente, a negação da nossa inevitável interdependência é um ato que corrobora para a produção de vulnerabilidade e precariedade da vida.

Com base na inevitável interdependência que se tem uns dos outros, Kittay (2011, p. 56) propõe uma ética do cuidado contrapondo-se ao mito do independente. Considera a dependência como algo inerente aos seres humanos e um recurso que potencializa ao invés de limitar. Ao incorporar o cuidado como uma responsabilidade pública, deve-se atender a questões da deficiência no seu âmbito mais íntimo, compreendendo-se que a sociedade precisa habilitar e apoiar as diferentes



configurações das relações de trabalho de dependência. Essa ética do cuidado apresentada pela autora atenta-se às barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência e sugere a criação de recursos voltados à reparação (KITTAI, 2011).

Acredita-se que, para a construção de processos educativos inclusivos e voltados à garantia dos direitos humanos, é de fundamental importância que os profissionais da educação planejem suas ações com base nos princípios da interdependência e da ética do cuidado. Entende-se também que o planejamento do ensino com base no DUA englobe esses dois princípios ao fornecer e ampliar as possibilidades do acolhimento das variações corporais e funcionais humanas, e ao aumentar a autonomia e agência dos estudantes, que poderão ter mais oportunidades de acesso ao conhecimento sem se tornarem dependentes daquilo que não precisam ser, caso as barreiras sejam retiradas e os facilitadores implementados no cotidiano da vida acadêmica.

Além disso, ressalta-se a importância de, nesse processo, os professores realizarem planejamentos emancipatórios, intencionais, éticos e que compreendam e acolham todas as formas e maneiras de ser e estar nesse mundo, ou seja, toda a variação humana. Para tanto, há a necessidade de formação inicial e continuada que possibilite a ressignificação das concepções de deficiência, pois essas permanecem pautadas em discursos religiosos, assistencialistas, capacitistas e biomédicos, que fundamentam, produzem e mantêm as barreiras sociais e as práticas excludentes. Para além da formação dos professores, é preciso que haja uma ressignificação das compreensões e dos modos pelos quais se está fazendo a inclusão educacional, chamando para essa incumbência os responsáveis pela gestão para a consolidação de um projeto comprometido com todos os sujeitos. Esse projeto precisa buscar o rompimento com currículos capacitistas através da participação intensa e da mudança de atitude dos demais sujeitos da comunidade educativa.

Na realidade brasileira, é comum as chamadas adaptações razoáveis acontecerem após a entrada de estudantes com deficiência nos contextos educativos, reforçando a relação entre acessibilidade e lesão numa perspectiva ancorada ao



modelo médico. Essas práticas levam ao (pré)conceito de que “[...] acomodar todo mundo é ceder às demandas absurdas de uns poucos” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 77). Tal como a conceituação de deficiência, aquilo que consideramos acessibilidade também precisa ser problematizado e reconsiderado a partir das perspectivas teóricas apontadas pelos campos dos *Disability Studies in Education*, à luz do modelo social que se distingue das visões caritativa e biomédica, também presentes no debate sobre acessibilidade, ainda que seja necessário vislumbrar que nem sempre o que é acessível para um será para o outro. Isso geralmente é derivado dos modos e das preferências que as pessoas possuem para acessar informações e espaços. Portanto, reforça-se aqui a ideia de que se devem ofertar recursos de acordo com as diferentes possibilidades de acessar o conhecimento, e não mais determinar recursos pela lesão.

Assim sendo, os princípios e diretrizes do DUA se fazem relevantes para ampliar o cuidado com “[...] respeito às vulnerabilidades e dependências dos indivíduos bem como o engajamento em processos que visam o desenvolvimento das suas capacidades” (ZIRBEL, 2016, p. 175). As produções de contextos de aprendizagem mais acolhedores, que refletem a responsabilidade pelo cuidado como uma atitude da esfera pública, são atribuições de todos os profissionais do campo da educação e um desafio para os gestores responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras. Portanto, é urgente assumir esse compromisso para que todas as pessoas possam acessar, de fato, o direito à educação nos níveis mais elevados de ensino, como prevê a legislação atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidado relacionado às pessoas com deficiência é uma prática permeada de historicidade, passando por períodos pelos quais se evidenciaram ações de caridade e de assistência, até sinalizar, com o passar dos anos e sob a influência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, para atitudes mais inclusivas.



A história das pessoas com deficiência não é um percurso linear, constante. Foi e ainda está sendo carregada de contradições e tensões. As reflexões aqui realizadas foram fundamentadas na perspectiva de cuidado e vinculadas às teóricas feministas da deficiência, enfatizando-se

[...] uma ética do cuidado que, embora a partir da posição que todos têm os mesmos direitos humanos, também reconhece os requisitos adicionais que algumas pessoas têm, a fim de ascender a esses direitos humanos. (MORRIS, 2001, p. 15).

Uma das proposições para ascender a esses direitos no campo da educação é romper com currículos capacitistas que costumam estar presentes no percurso acadêmico de pessoas com deficiência. Para tanto, é preciso ir além da incorporação de recursos pedagógicos e metodologias de apoio, pois não se trata apenas de uma redistribuição de recursos, mas de modificar o currículo no sentido de visibilizar a deficiência como algo potente no campo do conhecimento, ou seja, que a experiência da deficiência possa ser traduzida como algo que contribui e agrega valor em campos como os das ciências e das artes.

Destacaram-se quatro adequações que coadunam com essa perspectiva e ampliam as relações construtivas a partir dos currículos. Primeiramente, a valorização de princípios de convivência humana na diversidade. A ética tem relação direta com a postura que se assume diante do outro. Para potencializar escolhas de recursos e de estratégias, é preciso modificar as atitudes adotadas em relação a esse outro. Portanto, torna-se importante incorporar uma atitude de cuidado com respeito às diferenças para enfrentar o capacitismo e as barreiras atitudinais nos currículos.

A segunda adequação trata de incluir referências de diferentes personagens da história, que são pessoas com deficiência e se destacaram pela sua produção. É o exemplo de Frida Kahlo, mulher com grande visibilidade no movimento feminista e pessoa com deficiência, cujas obras retratam muito da sua experiência da dor, da frágil condição humana e, acima de tudo, das possibilidades de se reinventar. Stephen Hawking, um dos maiores cientistas da história e que vivencia uma situação de



dependência e necessidade de cuidado constantes, apresenta uma perspectiva de vida com agência e com interdependência, demonstrando o quanto as oportunidades de apoio, tecnológico e humano, assim como o cuidado no plano público, são possíveis e necessários para vivenciar a autonomia na vida profissional (em suas pesquisas e produções). Para além dessas, existem muitas outras pessoas com deficiência que podem fazer parte dos currículos.

A terceira adequação diz respeito aos conhecimentos tidos como da área de conhecimento e atuação da educação especial, os quais devem ser de acesso de todos(as), atravessando os currículos em diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. Língua brasileira de sinais (Libras), sorobã, integração sensorial, tecnologia assistiva e comunicação alternativa são conhecimentos pouco explorados em formações acadêmicas do campo externo ao da educação especial, mas de extrema relevância para a relação de ensino e aprendizagem com diferentes sujeitos em salas de aula dos distintos níveis de ensino. Pesquisas com o DUA demonstraram que professores estão obtendo sucesso e ampliando o processo de aprendizagem para um número maior de estudantes por utilizarem essa variação de recursos em suas práticas pedagógicas cotidianas, independentemente da modalidade – presencial ou a distância, desde a educação infantil até o ensino superior.

A quarta adequação, enfim, diz respeito à incorporação dos princípios e diretrizes do DUA em currículos e práticas pedagógicas como uma expressão da ética do cuidado. O cuidado revelou-se uma categoria interseccional central para que sujeitos, que experienciam a deficiência ou a exclusão por distintos marcadores sociais das diferenças, possam ascender aos direitos humanos. Acredita-se que o DUA seja um bom ponto de partida para minimizar as vulnerabilidades situacionais experimentadas por diferentes estudantes ao possibilitar a eliminação de barreiras e a implementação de facilitadores desde os planejamentos iniciais dos cursos, disciplinas, projetos de ensino, pesquisa ou extensão.

Para minimizar a opressão vivenciada no percurso acadêmico e combater a produção de dependências desnecessárias nos contextos educativos, é preciso



fortalecer compreensões que rompam com as práticas normocêntricas. Alerta-se, portanto, para a necessidade de ampliação desse debate para outras particularidades da educação, a exemplo da gestão, da relação com as famílias, das redes significativas de apoio, das políticas públicas entre outras.

Não há, certamente, um esgotamento desse debate. Para além de tudo o que foi abordado, é notório que, mesmo com a incorporação do DUA, algumas pessoas ainda terão necessidades a serem supridas. É inerente à condição humana a perene necessidade de aperfeiçoamento e ampliação do potencial inclusivo de suas tecnologias e práticas sociais. As adequações de recursos e incorporações de outras estratégias podem emergir na relação entre o objeto da aprendizagem e o sujeito que se apropria do conhecimento. Para tanto, é preciso ter atenção, escuta e respeito a fim de encontrarem-se as melhores estratégias no modo de o estudante se relacionar com o conhecimento, por meio de uma ligação que privilegie a voz do sujeito do cuidado numa relação de mão dupla, recíproca e co-constitutiva.

REFERÊNCIAS

- BAGLIERI, S.; BEJOIAN, L. M.; BRODERICK, A. A.; CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011.
- BRASIL. **Decreto n. 9.034**, de 20 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Decreto n. 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.
- _____. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.



_____. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

_____. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

CONNOR, D. J.; GABEL, S. L. "Crippling" the curriculum through academic activism: working toward increasing global exchanges to reframe (dis)ability and education. **Equity et Excellence in Education**. London, v. 46, n. 1, p. 100-118, 2013.

DAVY, L. Philosophical inclusive design. Intellectual disability and the limits of individual autonomy in moral and political theory. Cambridge University Press, **Hypatia**, v. 30, n. 1, p. 132-148, 2015.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. i: I Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. SEDPcD/Diversitas/USP. **Anais ...** São Paulo: Programa Cidade Legal, 2013.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, julho. 2003.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**. Indiana, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

KITTAY, E. F. The ethics of care, dependence, and disability. **A internacional journal of jurisprudence and philosophy of law**. USA, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.

MARTINS, B. S.; FONTES, F. **Deficiência e emancipação social**: para uma crise da normalidade. Coimbra: Almedina, 2016.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MORRIS, J. Impairment and disability: constructing an ethics of care that promotes human rights. Cambridge University Press, **Hypatia**, v. 16, n. 4, p. 1-16, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on universal design educational models. **Remedial and special education**, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G.; DALEY, S.; LIM, S.; LAPINSKI, S.; ROBINSON, K. H.; JOHNSON, M. Universal design for learning and elementary school science: exploring the



efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. **Journal of educational psychology**, v. 105, n. 4, p. 1210-1225, 2013.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão *In*: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-118.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? *In*: BARNARTT, Sharon; ALTMAN, Barbara (Orgs.). Exploring theories and expanding methodologies: where we are and where we need to go. Research in social science and disability. **Emerald Group Publishing Limited**, 2015. p. 9-28.

SWAIN, J.; FRENCH, S.; BARNES, C.; THOMAS, C. **Disabling barriers, enabling environments**. Londres: Sage, 2004.

UNITED STATES OF AMERICA. PL n. 110-315. **Higher education opportunity act of 2008**, section 103, additional definitions (23) and (24), 122 STAT, 2008. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Society for international development**, v. 51 (2), p. 252-258, junho, 2008.

ZIRBEL, I. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, Florianópolis, 2016.

Recebido em 09 de agosto de 2019
Aprovado em 30 de março de 2020