

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM RELACIONAL

JOSÉ GETÚLIO MARTINS JÚNIOR

JOÃO PESSOA

AGO/2017

JOSÉ GETÚLIO MARTINS JÚNIOR

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM RELACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.
Área de concentração em Ensino das Artes Visuais - Linha de Pesquisa – Ensino das Artes Visuais no Brasil.

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBSON XAVIER DA COSTA

JOÃO PESSOA
AGO/2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M386a Martins Júnior, José Getúlio.

Artes Visuais e Educação Inclusiva: uma abordagem relacional. / José Getúlio Martins Júnior. - João Pessoa, 2017.

111 f. : il.

Orientação: Robson Xavier da Costa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de Artes Visuais. 2. Educação Inclusiva. 3. Estética Relacional. 4. Arte/Educador. 5. Deficiência Visual. I. Costa, Robson Xavier da. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



JOSE GETULIO MARTINS JUNIOR

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM RELACIONAL

Aprovado em: 30 Agosto 12027

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – Orientador e Coordenador do PPGAV
UFPB/UFPE

Drª. Luciene Lehmkuhl - Examinadora Interna (PPGAV)

Drª. Livia Marques Carvalho - Examinadora externa (Doutora Inativa)

AGRADECIMENTOS

A Hashem, seus ajudantes e àquele que caminha comigo.

À minha Mestra na Kabbalah, Tânia Carvalho, por me ensinar sobre o Amor.

Aos amigos de jornada, em especial a Lúcia Serpa e Cristina Lima, pelo suporte e esperança nos momentos de sufoco.

À minha irmã, Luciana Martins, por ter me escolhido como irmão.

A meus pais, por suportarem esse período em que estive tão ausente, e por terem sido capazes de me ensinar valores, mesmo diante das adversidades.

À minha esposa amada, Débora Zambon, por me cercar de cuidados para que eu concluísse este estudo, por ouvir meus sonhos cheios de detalhes, por me escolher para compartilhar seus dias. Amo muito tudo que você é.

Aos meus filhotes, Nicolas e Vitor, por confiarem a mim a tarefa de ser Pai de vocês, e por nos amarmos tanto.

A Livia Marques, pela orientação atenciosa e sempre bem humorada na primeira fase deste estudo.

A Robson Xavier, por ter aceito me orientar em meio a tantas atividades. Por me dar forças para encontrar um caminho possível entre as atividades de Artista e de Educador.

A Laura Moreno, Diretora do Cearte, pelo apoio incondicional e por compartilharmos o sonho de tornar a arte acessível a todos.

A todos aqueles que seguem praticando o bem, mesmo na solidão de seus atos.

“E se eu não for por mim, quem irá por mim?
E se eu for só por mim, quem serei eu?
E se não for agora, então, quando?”

Rav Hillel



RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir e encontrar possibilidades sobre a questão de como trabalhar com imagens no Ensino de Artes Visuais (EAV) em um contexto da Educação Regular Inclusiva (ERI), em salas de aula com estudantes com e sem Deficiência Visual (DV). Por meio da experiência em sala de aula, foram desenvolvidas estratégias inclusivas, construídas a partir de uma abordagem relacional (BOURRIAUD, 2009). O pesquisador uniu-se com o Artista/Educador, configurando um trabalho em que a *A/r/tografia* e a pesquisa-ação se fazem presentes (IRWIN, 2003). Para lidar com contradições encontradas no caminho, foram tomados como aporte teórico não apenas os princípios envolvidos no pensamento complexo de Morin (2003), mas seu olhar sensível para a questão da condição humana. Este estudo reflete um caminho percorrido, através do relato de experiência em sala de aula na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio (EMGRO), na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Educação Inclusiva. Estética Relacional. Arte/Educador. Deficiência Visual.



ABSTRACT

This research had the objective of reflecting and finding possibilities on how to work with images in Visual Arts Teaching (EAV) in a context of Inclusive Regular Education (ERI), in classrooms with students with and without Visual Impairment (DV). Through classroom experience, inclusive strategies were developed based on a relational approach (BOURRIAUD, 2009). The researcher joined with the Artist / Educator, configuring a work in which a/r/tography and action research are present (IRWIN, 2003). To deal with contradictions found along the way, it was taken as a theoretical contribution not only the principles involved in the complex thinking of Morin (2003), but his sensitive look at the question of the human condition. This study reflects a way forward, through the report of experience in the classroom in the Municipal School of Fundamental Education General Rodrigo Otávio (EMGRO) in the city of João Pessoa, state of Paraíba.

Key words: Teaching Visual Arts; Inclusive education; RelationalAesthetics; Art-educator; Visual impairment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEE	Coordenação de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
DTIC	Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação
DV	Deficiência Visual
EAV	Ensino de Artes Visuais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMGRO	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio
ERI	Educação Regular Inclusiva
ICPAC	Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC-USP	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPA	Metodologias de Pesquisa em Arte
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Educação Especial
SESEE	Subgerência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
SQN	Super Quadra Norte
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO•	10
1. SOBRE UM CAMINHO ATÉ CHEGAR NA ESCOLA•	16
1.1. Em busca de um contexto escolar singular•	18
1.2. Educação Regular Inclusiva – ERI•	26
1.2.1. Um olhar sobre a ERI na EMGRO•	31
1.2.2. A busca por configurar o Ensino das Artes Visuais na EMGRO•	34
1.3. Preparar: abordar!•	38
2. RELAÇÕES ENTRE ARTISTA/EDUCADOR/PESQUISADOR•	44
2.1. O Processo Poético Relacional•	48
2.1.1. A/r/tografia e suas impossibilidades•	53
2.2. Na busca de roteirizar uma prática em sala de aula•	55
2.2.1. Novas metas para sala de aula – um conjunto de ausências•	57
2.3. Da poética da vida à poética relacional•	59
3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ITINERÁRIOS, INTERAÇÕES E OUTRAS VEREDAS•	63
3.1. Primeira porta: (re)fazendo sentidos•	64
3.2. Segunda porta: aprendendo a fazer juntos•	78
3.3. Terceira Porta: todos jogam•	88
3.3.1. Mostra relacional•	99
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS•	102
REFERÊNCIAS•	106
ÍNDICE DE QUADROS•	111

Introdução

“[...] partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar”

(DELEUZE; GATARRI, 1995)

Como trabalhar com imagens no Ensino de Artes Visuais (EAV) em um contexto da Educação Regular Inclusiva (ERI), em salas de aula com estudantes com e sem Deficiência Visual (DV)?

Este estudo buscou responder a tal questão por meio da aplicação e análise da abordagem relacional aplicada ao EAV, em uma turma de nono ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio - EMGRO, João Pessoa, Paraíba, durante o ano de 2016. Dos 23 estudantes inicialmente matriculados, 21 concluíram o curso e estiveram envolvidos nas atividades no decorrer de todo o ano letivo - 12 eram do sexo feminino e 9, do masculino, com idades variando entre 13 e 19 anos, e média de 16 anos, 4 tinham diagnósticos de deficiência, sendo 3 com DV.

Minha atuação na EMGRO remonta ao ano de 2011, por ocasião de minha aprovação em um concurso para Professor de Artes Visuais para a rede escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). Meus primeiros contatos com o contexto de ERI, enquanto Artista/Educador, deram-se nessa escola e foram fortemente marcados pela presença de estudantes com DV, tendo influenciado consideravelmente minha postura frente ao paradigma da inclusão nas escolas.

Tornou-se importante observar a educação enquanto “fenômeno de inclusão, emancipação, liberação e criação” (MANTOAN, 2013, p. 11). Esta perspectiva me permitiu apreender o público da escola em sua totalidade, respeitando suas diferenças, limitações e potencialidades. Tornou-se impossível, a partir de então, separar a sala de aula entre estudantes com e sem DV, ao mesmo tempo em que precisei considerar suas diferenças.

Por meio de um, para mim, novo olhar para a questão, não coube mais “questionar a viabilidade” de um EAV em um contexto de sala de aula inclusivo com estudantes com e sem DV, mas tornava-se urgente “explorar possibilidades” desse ensino na Educação Regular Inclusiva (ERI).

Meu olhar se voltou para o EAV, em seu currículo focado no uso da imagem e sua relação com as práticas artísticas contemporâneas, e me pus a refletir sobre meu papel como Artista/Educador.

A percepção da proximidade de minha atuação como Artista/Educador do papel do “curador”, surgiu durante uma conversa com a pesquisadora Lívia Marques Carvalho¹, enquanto relatava meu processo de preparação das aulas, escolhendo o quê e como apresentar conteúdo artístico visual. A certa altura, a professora Lívia Marques

¹Profª Drª aposentada do Departamento de Artes Visuais e do PPGAV UFPB/UFPE. Minha ex-orientadora. Conversa mantida durante uma orientação em 2015.

concluiu que essa atividade sugeria uma espécie de curadoria. Tendo a pesquisa tomado outros rumos, não foi possível aprofundar a questão neste estudo. Entretanto, percebi a necessidade de manter aberta essa perspectiva sobre o trabalho como Artista/Educador em relação ao espaço da sala de aula, na qual atuava de maneira semelhante ao curador.

Ao se pensar a figura do curador enquanto criador do projeto expositivo, vale lembrar de Greenberg, Ferguson e Nair (1966), ao afirmarem que as exposições são:

[...] o principal espaço de troca na economia política da arte, onde significações são construídas, mantidas e ocasionalmente desconstruídas. Em parte espetacularizadas, em parte um evento social e histórico, em parte um dispositivo de estruturação, as exposições – especialmente exposições de arte contemporânea – estabelecem e administram os significados culturais da arte. (GREENBERG, FERGUSON; NAIR, 1966, p. 2). (tradução do autor).

O Artista/Educador assume este papel cotidianamente em seus planejamentos, tanto na escolha e produção de conteúdos quanto no desenvolvimento de estratégias para sala de aula, constituindo um exercício intenso de criação.

Suzanne Pagé (2008), curadora francesa, em entrevista publicada na Artforum (1998) sobre o papel do curador, afirmou:

Eu não gosto de ficar sob os holofotes, mas de iluminar os bastidores. O que estou sugerindo é, na verdade, algo muito cansativo. Significa esforçar-se para não enfatizar a própria subjetividade e deixar a arte mesma estar no centro. O poder verdadeiro, que é o único pelo qual se deve lutar, é o poder da própria arte. Deveria ser dada aos artistas a máxima liberdade para que eles tornassem claras suas visões para as outras pessoas e para que superassem os limites. Esse é meu papel, meu verdadeiro poder. O curador contribui para que isso possa ocorrer. E, para mim, a melhor maneira de fazê-lo é estar suficientemente aberta e lúcida para aceitar os novos mundos que os artistas revelam em sua dimensão radical (PAGÉ apud BIRNBAUM, 2010, p. 291-292).

Identifiquei-me imediatamente com esta declaração. Analogamente quando pensado na perspectiva do Artista/Educador no espaço da escola, é necessário que se contribua para que os estudantes superem seus limites. Para isto é necessário estar “aberto e lúcido”.

Pagé (2008), quando questionada acerca do processo de escolha de artistas para expor sobre o poder que isto envolve, responde:

O curador deve ser como um dervixe que circula ao redor das obras de arte. O dançarino deve estar completamente seguro para dar início à dança, mas, depois que ele começa, não é uma questão de poder ou de controle. De certa maneira, trata-se de aprender a ser vulnerável, de permanecer aberto à visão do artista. Também gosto da ideia do curador ou crítico como um suplicante. Trata-se de esquecer tudo o que você pensa saber, e mesmo de se permitir perder-se (Op. Cit., p. 292).

Novamente me identifico com a figura do curador e sua postura em relação ao público, mesmo que em espaços distintos. A segurança é fruto de uma preparação anterior, um estado de domínio de suas faculdades, não implicando planejar cada passo, mas se manter lúcido enquanto tudo gira e “aprender a ser vulnerável” (Op. cit.). Manter-me aberto à perspectiva do outro traduz um posicionamento mais humilde e respeitoso, assim como a visão do “crítico como suplicante” (Op. cit.), ao reconhecer que não sabe e permite a si mesmo se perder.

Ao considerar a figura do curador e sua aproximação com o Artista/Educador, penso em domínios e saberes, uma vez que ambos pertencem ao campo de conhecimento da Arte.

Prova da fecundidade desses diálogos e trocas é o desenvolvimento da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010, p.11), dentro do museu do MAC-USP, e sua posterior adaptação para sala de aula. Nesse meio tempo, se consolidou também no museu um olhar mais educativo para a sistematização e exposição dos acervos, reflexos de uma crescente preocupação com a experiência do público nos espaços museológicos.

A Abordagem Triangular, por sua vez, tem-se mostrado flexível. Talvez, essa origem museológica, ao ligar a escola ao museu, tenha relação com sua capacidade de se moldar e ser moldada a partir do contexto onde é aplicada. Um estudo sobre a questão poderia levantar a hipótese de que Artistas/Educadores, Curadores, Críticos e Artistas compartilham questões e dilemas, sendo possível uma troca mais intensa de experiências e práticas.

Ao voltar meu olhar para o Ensino das Artes Visuais na perspectiva da ERI, perguntei-me se estava alcançando meu propósito enquanto Artista/Educador e se realmente tenho clareza sobre qual seja ele.

Quando Barbosa (2010) defendeu a Arte na escola contextualizada “socialmente, historicamente e vivencialmente” (BARBOSA, 2010, p. 21), tornou possível percebê-la a partir de um projeto social e político, assumindo um papel e metas para o Ensino da Arte e suas contribuições na formação do cidadão. Dentre essas metas, estão o desenvolvimento das capacidades de análise crítica, de “desconstrução crítica do poder” e a “consciência histórica” (Op. Cit., p. 22).

Concordo com Barbosa (2010) quanto à importância do desenvolvimento de tais capacidades, mas percebo a existência de uma lacuna nessas atribuições, quanto ao Ensino da Arte, ao observar o estranhamento do público frente à produção artística contemporânea, o qual não me parece estar relacionado com a produção artística, mas com a necessidade de identificar se essa produção é ou não Arte.

O estranhamento para com a Arte Contemporânea suscita questionamentos, juízos de valor, análise e crítica, e se processam enquanto etapas de uma tomada de consciência. A produção artística contemporânea é algo vivo e que busca dialogar com seus coetâneos, ser parte da vida das pessoas, de seu cotidiano. É responsabilidade da escola administrar, sistematizar e transmitir um recorte do compêndio de saberes humanos relacionados com essa produção artística, e ela o faz por meio do Ensino da Arte, a qual, por sua vez, torna-se parte integrante dessa produção.

Aprender Arte a partir da produção artística contemporânea sugere a possibilidade de diálogos mais próximos dos estudantes a partir de seus contextos, vivências e experiências culturais. Os enunciados referenciados por tais obras têm mais chances de serem interpretados, decodificados e compreendidos por seus contemporâneos, ao mesmo tempo em que permitem o aprofundamento a partir das inferências simbólicas, históricas, sociais, etc., contidas nas obras.

Acredito que a vivência de práticas artísticas contemporâneas poderia contribuir para maior compreensão da produção atual. Este estudo buscou também refletir sobre o contexto de sala de aula a partir do projeto cultural e político da produção artística contemporânea relacional (BOURRIAUD, 2009).

Considero a prática artística indissociável da prática docente, à maneira como a percebem os A/r/tógrafos (IRWIN, 2013). A abordagem A/r/tográfica pressupõe a natureza relacional e rizomática de sua “Pesquisa Viva” (Op. Cit., p.32), e, nesse sentido, também propõe “efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11).

O esforço em promover ligações entre as “realidades apartadas” do Artista, do Educador, e entre estudantes com e sem DV no Ensino de Artes Visuais, perpassou todo este estudo, configurando-se, mais do que o registro, como processo artístico e pedagógico envolvendo a reflexão e a reformulação de ideias, práticas e posturas. Para lidar com as contradições envolvidas na aproximação dessas realidades, e resistir ao ímpeto de as ignorar ou as sobrepor, tomei como aporte teórico não apenas os princípios relacionados por meio do pensamento complexo de Edgar Morin (2003), mas, também, seu olhar sensível para a questão da condição humana.

Nesse sentido, a pesquisa se permitiu um grau de clandestinidade, não

adotando uma metodologia específica, utilizando métodos quantitativos e qualitativos, de maneira a contribuírem para a resposta da questão problema da pesquisa.

O método quantitativo foi utilizado no levantamento da situação da ERI no município de João Pessoa, por meio de consulta e análise de dados obtidos junto a órgãos públicos, auxiliando na formatação do contexto escolar estudado e seu papel no processo de inclusão na rede municipal de ensino.

Estas informações integram o primeiro capítulo deste trabalho “Sobre um caminho até chegar na escola”, que, por sua vez, preocupa-se em visitar memórias dos caminhos que me conduziram até o contexto escolar estudado, assim como os percursos legais na construção do projeto da Educação Inclusiva por meio de um diálogo com a legislação.

É ainda neste capítulo que inicio a discussão sobre a problemática envolvida no uso da imagem no EAV, dialogando com estudiosos que abordaram a temática da inclusão nas escolas, como Mantoan (2013;2004), Ochaíta e Espinosa (2004), Nunes e Lomônaco (2010), Reily (2010), dentre outros.

No segundo capítulo, Bourriaud (2009), Irwin (2013) e Morin (2003), foram chamados a contribuir na delimitação da abordagem relacional e definição do papel do Artista/Educador na proposição de um processo poético relacional no EAV.

Aguiar (2011), Costa (2015) e Richter (2003), dentre outros, somaram-se aos demais na discussão envolvendo o uso da imagem e levantamento de estratégias relacionais, buscando roteirizar uma abordagem relacional a ser implementada.

O terceiro capítulo é o relato da aplicação da abordagem relacional conduzida na sala de aula estudada. Nele, busco constantemente refletir sobre minha prática, analisando a vivência do processo criativo e sua contribuição na interação dos estudantes com e sem DV, por meio de um diálogo com autores já estudados e com outros novos que se fizeram necessários.

O capítulo está dividido em blocos temáticos formados a partir dos encontros, segundo a ordem cronológica, em três estágios: Primeira porta: (re)fazendo sentidos; Segunda porta: aprendendo a fazer juntos; Terceira porta: todos jogam.

Toda pesquisa reflete o processo vivenciado por mim ao assumir a sala de aula enquanto tecido social de minha atuação enquanto Artista/Educador relacional, seja por meio das narrativas textuais autobiográficas ou das imagéticas A/r/tográficas, buscando a construção de um estudo capaz de refletir a complexidade relacional existente entre o Artista, o Educador e o Pesquisador.

1. SOBRE UM CAMINHO ATÉ CHEGAR NA ESCOLA



No início da década de 1980, eu morava em uma casa na vila militar dentro do 1º Grupamento de Engenharia do Exército em João Pessoa, Paraíba, recém-chegado de um posto avançado no meio da selva amazônica, onde meu pai servira por quase dois anos. A casa onde vivíamos era uma das últimas, na última rua da vila.

Por sobre um muro baixo do pequeno jardim gramado na frente da casa, podia-se ver, do outro lado do calçamento, um muro alto e branco com um único portão no meio. Apesar de amplo, em meio à grande extensão daquela parede que ia de uma ponta a outra da rua, parecia algo diminuto, quase uma fenda.

Com quatro ou cinco anos, não mais que isso, ouvia os sons das crianças do outro lado do muro. Algo acontecia ali que eu desconhecia, algo que parecia muito divertido e aquele muro me impedia de ver, mas havia uma porta.

A forma como os sons da escola ficaram gravados em minha memória, sugerem que foi uma intensa experiência, ou talvez, o momento, a mudança drástica de lugar não tenha sido um processo fácil para a criança que eu era.

O relato dos meus pais sobre como eu chorava – enquanto brigava e tentava impedir que todos entrassem em um carro – deu-me a dimensão de meu estranhamento daquele novo mundo, naquele momento. Talvez esse fato tenha contribuído para a insegurança que me fez molhar a cama além do que se espera de uma criança normal e para o isolamento emocional que de alguma maneira me protegia das mudanças.

Para que fazer amigos se terei que mudar e deixá-los para trás? De alguma maneira, as constantes mudanças de cidades contribuíram para que essa lógica cruel se estabelecesse em minha infância e boa parte da adolescência, muitas vezes manifestada por uma tendência ao escapismo e desinteresse em estabelecer laços de amizade mais profundos.

Mas naquela vila, havia um muro, e nele havia um portão. Um dia, minha mãe colocou uma pequena mochila em minhas costas e disse que iríamos para a natação, pegou a minha mão e seguimos em direção ao portão, aquele no meio do muro. Ela o abriu e passei por ele.

Aquele lugar era uma escola, inaugurada, desde 1969, como Grupo Escolar GEPETÊ², na ocasião de minha chegada do Amazonas, encontrava-se em plena mudança de nome para Escola Municipal GEPETÊ (1979). Foi só a partir de 1988 que assumiu a atual designação de Escola Municipal General Rodrigo Otávio – EMGRO.

²No Plano Político Pedagógico da escola, não havia explicações ou referências que evidenciassem o significado deste nome utilizado para a escola.

Em 2011, quando assumi o cargo como professor de Artes Visuais na EMGRO, percorri ansioso o muro da escola à procura do portão que o ligava à vila, mas ele não estava mais lá. Falaram-me que havia sido fechado por receio dos militares de que os estudantes o usassem para fugir da escola por dentro do quartel.

Mais tarde, descobri que fora meu pai, juntamente com outros moradores, que pediram o fechamento do portão, pouco antes de nos mudarmos de lá, alegando a constante insegurança provocada pelo acesso de pessoas desconhecidas à área militar.

1.1. Em busca de um contexto escolar singular

Como professor de Artes Visuais, concursado pelo município de João Pessoa, Paraíba, atuei exclusivamente na EMGRO. A escola tem funcionado nos três turnos: do sexto ao nono anos, pela manhã; do primeiro ao quinto, à tarde; e os quatro ciclos fundamentais de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. A partir de 2015, passou a gerir turmas de EJA no turno da manhã, nas instalações do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa, Paraíba, Brasil. As atividades noturnas relacionadas ao EJA foram suspensas pela SEDEC na escola em 2017.

As escolas do município estão reunidas por Polos. Cada Polo envolve uma quantidade de escolas que se encontram próximas fisicamente. A escola EMGRO compõe o Polo 6. Entretanto, encontra-se distante das demais escolas de seu Polo. Está localizada em um bairro equidistante em relação às demais regiões da cidade, reunindo estudantes de variados bairros de João Pessoa.

Desde que fui lecionar na escola já existia uma presença majoritária de estudantes com DV em relação a estudantes com outras deficiências, a escola sempre foi considerada inclusiva. O fato me chamou atenção e, de certa maneira pode ser explicado pela proximidade física da escola com o ICPAC.

Oliveira Neto (2015), em sua pesquisa sobre as possibilidades do desenho para pessoas com DV, ao investigar o contexto de ERI da Escola Estadual Almirante Newton Braga de Faria, em Natal/RN, destacou a proximidade física da escola com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos, como um fator que igualmente pode ter contribuído com a presença significativa de estudantes com DV naquela escola.

Em relação às Artes Visuais, uma aula pode se tornar desinteressante aos estudantes com DV por conter imagens. O forte apelo ao sentido da visão para apreensão dos conhecimentos relacionados às Artes Visuais torna o uso de imagens em sala de aula, potencialmente, uma prática excludente. O meu pensamento inicial seria

de que outros professores da rede poderiam estar explorando estratégias alternativas para contornar esta dificuldade, como recursos descritivos (audiodescrição) e outras estratégias multissensoriais. Mas Ochaíta e Espinosa (2004, p.160) afirmam que:

[...] nas operações de seriação manipulatória e naquelas que implicam imagens mentais (ROSA, 1981) e conhecimento espacial (OCHAÍTA, 1984), o fato de ter de tomar a informação pelo tato supõe que tenham de ser resolvidas por vias alternativas complexas. Isto faz com que as crianças não videntes as resolvam, mas com um atraso considerável (de 3 a 7 anos, dependendo da tarefa) com relação aos videntes. (Op. Cit.).

Em minhas primeiras explorações estratégicas, buscando alternativas para lidar com a diversidade em sala de aula, principalmente em práticas envolvendo a percepção tátil, por meio de modelagem em argila, manipulação de objetos e composições pictóricas em relevo, encontrei grande dificuldade em estabelecer um ritmo nas atividades. A abordagem, apesar de tornar possível a leitura por parte dos estudantes com DV, implicou no uso da maior parte da aula para esse fim, comumente dispersando os demais estudantes.

Entretanto, nas séries finais do Ensino Fundamental, pude perceber maior participação dos estudantes com DV, assumindo posturas críticas em relação às atividades propostas, por vezes, questionando sobre como participariam delas.

Se, em parte, esta postura pode ser explicada por terem frequentemente mais idade ou maturidade que os estudantes sem deficiência (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004), conseqüentemente vivendo um estágio diferente de socialização, por outro lado, estudos indicam que aquele atraso, que existia até os 10 anos, “é anulado entre 11 e 15 anos de idade, inclusive quando se trata de realizar operações espaciais muito complexas de caráter projetivo e euclidiano” (Op. Cit., p. 160).

Outro fator importante considerado por mim no recorte do público que seria pesquisado inicialmente foi o domínio do Braille. Para as autoras, “tudo parece indicar que a linguagem e o tipo de raciocínio complexo que dela decorre constituem uma importante ferramenta, capaz de ‘remediar’ os problemas de pensamento figurativo dos cegos” (Op. Cit., p. 160).

Assim, a possibilidade de encontrar práticas pedagógicas aplicadas ao Ensino da Arte por parte de professores de Artes Visuais, que explorassem estratégias alternativas frente ao uso de imagens, levou-me a optar pela investigação dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos estudantes potencialmente poderiam responder com maior criticidade a possíveis tentativas de reformulação de práticas e abordagens. Fez-se necessário localizar tais salas de aula, em escolas que oferecessem Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

assim como contar com a presença de professores com Licenciatura em Artes Visuais.

A primeira fonte consultada, em janeiro de 2016, foi a Coordenação de Educação Especial – CEE, subordinada à Diretoria de Gestão Curricular – DGC, da Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC/PMJP.

A intenção era saber em que escolas do município de João Pessoa, os estudantes com DV estavam matriculados. A CEE não tinha essas respostas e fui conduzido ao Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação – DTIC/PMJP, onde supostamente eu teria acesso aos dados da matrícula emitidos para a base nacional de educação.

Os dados compartilhados com a base nacional de educação ainda não estavam disponíveis na DTIC/PMJP. Todavia, diante da aparente especificidade de meu pedido, comprometeram-se a encaminhar uma solicitação a cada escola do município por dados mais detalhados de todos os estudantes com deficiências, idade, Classificação Internacional de Doenças – CID e ano em que estudavam, e, posteriormente encaminhá-lo à CEE.

Era iminente o início do ano letivo de 2016. Era imprescindível a identificação das escolas para realização de meu estudo. Lembrei-me, então, dos dados do Censo Nacional levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo a base de dados do INEP, referente ao ano de 2014³, 92 escolas atuavam com Ensino Fundamental Regular em João Pessoa, Paraíba, sob a responsabilidade do município. Destas, 38 informaram ter Atendimento Educacional Especializado (AEE). Uma vez que este atendimento está atrelado à existência de SRM e profissional qualificado para prestação do serviço, concluí que, em 2014, ainda que houvesse mais SRMs aprovadas e instaladas nas escolas, ao menos 38 estavam ativas, prestando serviços à comunidade escolar.

Ainda, segundo dados do INEP, em relação aos serviços disponibilizados por meio de AEE, pude identificar quatro serviços diretamente relacionados ao atendimento a estudantes com DV:

- 17 escolas - ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos;
- 2 escolas - ensino do uso do Soroban⁴;
- 17 escolas - ensino de uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);

³Apenas os dados do Censo de 2014 estavam disponíveis na base online na ocasião da pesquisa.

⁴Nome dado ao ábaco japonês. Consiste em um instrumento de cálculo surgido na China há cerca de quatro séculos. Chegou ao Brasil com os imigrantes japoneses no início do século XX e começou a ser utilizado no ensino de matemática para pessoas cegas ou com baixa visão na década de 1940. Disponível em: www.soroban.org. Acesso em: 31.05.2017.

- 3 escolas - ensino do Sistema Braille.

Contudo, o ensino do Braille configura um suporte fundamental e incontestável ao cotidiano escolar do estudante com DV. Assim, as três escolas que indicaram AEE por meio do ensino de Braille se destacaram como possíveis espaços para realizar a pesquisa. Foram elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, com 16 estudantes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões, com 16 estudantes assistidos; Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio, com 15 estudantes.

Considerando a desatualização dos dados, realizei uma consulta logo após o período de matrícula para o ano de 2016. Em contato por telefone com a Escola Luiz Vaz de Camões, o interlocutor afirmou não ter conhecimento sobre a presença de estudantes com DV matriculados e, em diversas tentativas nos dias seguintes, havia sempre alguém que supostamente saberia dar a informação, mas que infelizmente não se encontrava na escola. A Escola Aruanda confirmou a regularidade do atendimento educacional especializado por meio da equipe da SRM. Entretanto, não havia estudantes com DV matriculados.

A busca por dados atualizados me levou novamente ao INEP, que prevê o acesso de pesquisadores a informações em tempo real através de requerimento e envio de documentos comprovando a pesquisa. Entretanto, o acesso ficara liberado exclusivamente pelo terminal disponível na sede, em Brasília. A única maneira alternativa para acessar os dados seria por meio de um Termo de Cooperação Técnica entre a UFPB e o INEP, após a proposta via ofício encaminhada pelo reitor da universidade e a tramitação legal do pedido. Assim, as condições para o acesso à base em tempo real inviabilizaram a sua utilização para realização deste estudo.

Em contato com a Subgerência de Estatística da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SESEE), via email e também *WhatsApp*⁵, pedi as mesmas informações requisitadas à DTIC/PMJP, fornecendo documentos que comprovavam a pesquisa. Obtive resposta, apenas em julho de 2016, de que os dados seriam produzidos. Não obtive mais respostas nos contatos posteriores a esta data.

Até o início de fevereiro de 2016, as únicas informações oficiais consolidadas sobre estudantes com DV que estudavam no município de João Pessoa, Paraíba, eram as da base nacional, referente ao ano de 2014. Tanto a prefeitura do município quanto o governo do estado da Paraíba, pareceram não ter os dados solicitados ou

⁵ *WhatsApp* é um *software* para *smartphones* lançado em 2009 e utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos, áudios, chamadas, através de uma conexão a internet. É utilizado por cerca de 120 milhões de pessoas no Brasil e 1,20 bilhão de pessoas no mundo atualmente. Disponível em: www.techtodo.com.br. Acesso em: 31 maio 2017.

não estarem habituados com a demanda por este tipo de informação por parte de pesquisadores.

Essa dificuldade para localizar os contextos de sala de aula a serem observados, levou-me – motivado, também, por outras situações e exigências relacionadas ao trabalho – a um retorno não previsto para a sala de aula, como professor de Artes Visuais na EMGRO, o que implicou em uma reformulação dos objetivos da pesquisa e da metodologia a ser utilizada, uma vez que estaria imerso no espaço a ser pesquisado.

Como pesquisador, passei longo tempo esquadrinhando uma porta, pondo-lhe prumo, desbastando-a no formão, aplainando-a, preparando a forra. À distância, podia ver onde a colocaria para atravessar um muro, ir e voltar quando quisesse. Foi só quando me aproximei do lugar onde pretendia instalar a passagem que pude perceber que não havia muro, ou ele não estava mais lá. Mas portas nem sempre precisam de muros para nos fazer passar.

Enquanto lidava com a iminência de meu retorno intempestivo para a sala de aula e as implicações na pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de prosseguir com o levantamento da situação da ERI no município de João Pessoa, como maneira de refletir sobre o contexto inclusivo da escola onde daria prosseguimento à pesquisa.

Minha busca estendeu-se a fontes alternativas na internet, que, por sua vez, ampliaram minha percepção acerca da dificuldade para obter uma informação aparentemente simples. Segundo o site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME - 2004)⁶, a prefeitura de João Pessoa, Paraíba, iniciou seu programa de inclusão nas escolas em 2004, por meio da designação de 21 escolas, as quais receberiam SRM e teriam a responsabilidade de receber estudantes com deficiências.

Em 2014, 38 escolas comportavam SRM em atividade, segundo o INEP, indicando um aumento de 81% de atendimento na rede municipal de educação. Número expressivo frente a um processo marcado por idas e vindas na legislação, assim como na construção e implantação de políticas públicas educacionais que transcendessem as mudanças entre governantes.

No site da prefeitura, no item “7) Ações em curso”, em subtópico referente a Educação Especial, encontrei:

⁶ Disponível no site da UNDIME. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/prefeitura-de-joao-pessoa-pb-lanca-programa-de-educacao-inclusiva->. Acesso em 16 jan. 2016.

Educação Especial – Atende a 510 estudantes com deficiência mental, física, auditiva (com intérprete de Libras), visual e transtornos globais. Garantindo o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Desenvolvido em seis escolas, atende estudantes da grande João Pessoa. (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2016).⁷

Quanto à garantia de atendimento educacional especializado por meio das SRM, o texto evidencia compreensão da Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, quando objetiva garantir AEE por meio da SRM nas escolas. Todavia, segue afirmando que esse processo se dá em “seis escolas”. Ora, se desde 2004, 21 escolas iniciaram esse processo, segundo dados do Censo Escolar, e em 2014 já eram 38 SRM em atividade no município, de onde surgiu o número de apenas seis escolas que promovem a inclusão no município de João Pessoa, Paraíba?

O número total de 510 estudantes com alguma deficiência na rede, indicado no site da prefeitura, não batia com as 1.405 matrículas informadas pelo censo⁸ do INEP referente ao ano de 2015, ou às 1.186 contabilizadas em 2014, sequer com as 888 registradas em 2012. O número não parecia ter relação com nenhuma das bases educacionais disponíveis na ocasião da pesquisa. Neste sentido, as informações fornecidas por fontes e canais públicos oficiais, envolvendo instituições e governos, transmitiam a ideia de insegurança e inconsistência, evidenciando a existência de grandes lacunas comunicacionais.

O processo de inclusão nas escolas regulares

⁷Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/>. Acesso em 18 jan. 2016.

⁸Referente ao Censo do Ensino Fundamental no município de João Pessoa, Paraíba.



do município de João Pessoa, Paraíba, não é recente. Tomando como marco inicial a designação das 21 escolas em 2004, são mais de doze anos de implantação de políticas públicas na área de Educação Inclusiva. É minimamente questionável o compromisso com o qual os governos que se alternaram durante esse tempo encararam o processo de inclusão na escola, uma vez que, ainda hoje, nos deparamos com uma grande dificuldade para identificar as estruturas de SRM nas escolas, os serviços de AEE oferecidos, onde e quantos estudantes com alguma deficiência estudam na rede pública municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba.

Vale destacar que os dados compartilhados com a base nacional de Educação requisitados a DTIC/PMJP⁹ só foram fornecidos em junho de 2016. Ainda assim, apesar do quantitativo de matrículas estar mais próximo dos dados nacionais, pude constatar novas inconsistências. Na relação disponibilizada, referente aos estudantes matriculados na EMGRO, não constavam dois estudantes que efetivamente estavam na escola desde o início do ano letivo.

Segundo os dados da DTIC/PMJP referentes às matrículas realizadas em 2016, dos 1.207 estudantes com alguma deficiência na rede, 76 tinham DV. Especificamente no Ensino Fundamental, constavam 46 e, destes, 15 cursavam os anos finais, dos quais cinco estavam matriculados na EMGRO, representando 33% do total de estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental de toda a rede municipal de João Pessoa, Paraíba.

Especificamente nas séries finais – 8º e 9º anos – havia oito em toda rede e quatro deles na escola pesquisada; 50% de todos os estudantes da rede nos anos finais estudavam na EMGRO. Caso eu acrescentasse os dois estudantes – que, por algum motivo desconhecido não constavam na listagem fornecida pela DTIC/PMJP, esse percentual saltaria para 75%.

Assim, frente aos dados parciais fornecidos pela DTIC/PMJP, mesmo com o atraso de meses, houve a constatação de que a escola onde a pesquisa se desenvolveu configurava um contexto de ERI singular na rede de ensino municipal de João Pessoa, Paraíba, considerando o recorte inicial do público a ser pesquisado.

Ressalto que, apenas no final de janeiro de 2017, pude finalmente contar com os dados consolidados requeridos à DTIC/PMJP um ano antes, disponibilizados por meio do CEE, mediante novo pedido, desta vez, protocolado à SEDEC/PMJP. De acordo com as informações, haviam 70 SRM implantadas na rede municipal, das quais 64 constavam como ativas e em funcionamento. Este dado revelou um

⁹Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba.

crescimento expressivo desde 2014, com o acréscimo de 26 SRM ativas, indicando aumento de 68% no número de SRM em apenas dois anos. Tais dados indicam uma expressiva aceleração no processo de estruturação básica da rede municipal de Ensino Fundamental para a oferta de AEE nas escolas da rede pública de ensino regular no município de João Pessoa, Paraíba.

A tabela fornecida pelo CEE continha ainda uma relação, referente ao ano de 2016, onde constavam 96 escolas municipais, das quais 87 indicavam o estudante, a deficiência, o CID, a data de nascimento e a série que havia cursado. Nove escolas não forneceram os dados requeridos pela CEE/PMJP.

As 87 escolas somavam 967 estudantes com deficiências, o que implicava uma média superior a 11 estudantes com deficiências por escola. Considerando a média por escola, aplicada às nove escolas que não responderam à pesquisa, chegamos a aproximadamente 100 estudantes não acrescidos ao total. Se considerarmos essa média e a acrescentarmos ao total efetivamente computado, chegamos a um quantitativo aproximado de 1.067 estudantes com alguma deficiência em escolas da rede municipal de Ensino Fundamental regular de João Pessoa, Paraíba, no ano de 2016.

Com 19 estudantes com alguma deficiência, a EMGRO concentrava um público 71% maior do que a média do município por escola. Do total de 25 estudantes com baixa visão, DV ou associada em toda rede, 14 cursaram o ano na EMGRO, sendo 56% do total. Estes dados nos levam a afirmar que, no tocante a um contexto educacional de inclusão do estudante com DV, a EMGRO configurava um contexto escolar singular nesse processo. Todavia, como sugere Antun:

[...] o pensamento e a prática envolvendo a educação inclusiva devem ser sempre permeados pela noção de exclusão, e instiga pesquisadores e educadores a analisar a inclusão por meio da *lente da exclusão* (ANTUN, 2013, p. 40) (Grifo do autor).

É certo que essa condição singular, *a priori*, sugere um espaço propício à inclusão, entretanto, compreendida a partir de um contexto educacional mais amplo, traduz justamente o contrário, ao reproduzir a cultura de exclusão de nossa sociedade, que opta recorrentemente pela segregação, pela predileção e manutenção de espaços especializados, em vez de inclusivos, ao delegar a algumas escolas a responsabilidade por esse processo.

Se, por um lado, o aumento significativo de estudantes e SRM são dados positivos, por outro, a manutenção de escolas regulares “especializadas” na recepção de um público com determinada deficiência traduz a dificuldade na compreensão do projeto social e político da Educação Inclusiva, aproximando-se perigosamente do que Mantoan (2004, p. 11) descreve como “inclusão ao contrário”.

Observada enquanto caso isolado, poderíamos até justificar o grande número de pessoas com uma mesma deficiência estudando na EMGRO por sua proximidade com o ICPAC. Todavia, os exemplos dessa tendência à predileção perpassam várias tomadas de decisão no governo municipal desde 2004, e ainda não nos parece que tenha havido mudança de postura que demonstre uma compreensão do projeto político e social na perspectiva da Educação Inclusiva.

Evidenciam esse fato a resposta, quase unânime, em minhas incursões à PMJP, à pergunta sobre onde havia estudantes com DV: EMGRO. Corroborada ainda pela notícia veiculada pelo portal da PMJP, afirmando que “a maioria dos alunos que têm DV ficam concentrados na Escola Municipal General Rodrigo Otávio, no bairro dos Estados, que dispõe de uma sala de recursos multifuncionais com impressora, scanner e livros em braile”¹⁰.

Dessa maneira, meu olhar para o contexto escolar da EMGRO, que até então figurava como uma escola inclusiva, mudou. Percebi o quanto ela se tornara exclusiva, não em virtude da proximidade com o ICPAC, o que lhe garantiria apenas um contexto escolar diversificado, mas pela própria dificuldade de nossa sociedade mudar seus hábitos culturais, educacionais e políticos, agindo para manter estruturas que segregam em vez de incluir, muitas vezes justificando tais escolhas com o pretexto de bem cuidar e assistir os estudantes com deficiências.

1.2. Educação Regular Inclusiva – ERI

A Lei Nº 5.692 de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1971 determinava que estudantes com “[...] deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. O texto contrariava a sugestão da LDBEN/1961, que, por sua vez, sugeria o enquadramento do estudante no sistema geral de Educação, como forma de integrá-lo à comunidade, sempre que possível.

Foi apenas a partir do texto da Constituição Federal de 1988, assegurando “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”(BRASIL, 1988, Art. 208) em “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”(Op. Cit., Art. 206), que se dá início a transformações mais efetivas no público da escola regular.

Em 1989, a integração social das pessoas “portadoras de deficiências”, definida

¹⁰Notícia veiculada pelo portal oficial da PMJP. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/prefeitura-de-joao-pessoa-atende-mais-de-11-mil-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

pela Lei Nº 7.853, incluiu no sistema educacional as escolas especiais públicas e privadas. Dessa maneira, buscou assegurar a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Especial nos estabelecimentos de ensino.

Apesar dos avanços ao garantir a matrícula de “[...] pessoas portadoras de deficiências capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989), o uso do termo “capazes” fragiliza o processo de inclusão escolar, uma vez que possibilita o acesso ao sistema de ensino unicamente por meio da educação especializada.

Ana Mae Barbosa (1991) propõe uma abordagem para o Ensino da Arte na escola por meio da triangulação entre fazer, apreciar e contextualizar, vem sendo largamente adotada pelos professores em todo território nacional. Reconhecida como importante abordagem para o Ensino da Arte no Brasil, a proposição dessa triangulação dinâmica continuou promovendo importantes debates, fundamentando práticas, pesquisas e políticas educativas relacionadas ao Ensino da Arte na Educação.

Desde a LDBEN de 1971 (BRASIL, 1971), houve grande interesse na divulgação da produção artística de pacientes psiquiátricos, entretanto, “[...] pouco se investiu em estudos e publicações sobre as práticas em artes com pessoas com deficiência” (REILY, 2010, p. 89).

Graças ao texto da Constituição Federal de 1988 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹¹, documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a aprovação da Lei Nº 8.069/1990 no Brasil, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, garantiu o atendimento educacional especializado às crianças com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir de então, o Brasil passou a observar com mais atenção as políticas internacionais de Educação Especial e Inclusiva. Da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca, foi elaborado um texto que tratava de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, com orientações para ações nas esferas internacionais, nacionais e regionais sobre a Educação Especial.

O documento, conhecido como Declaração de Salamanca, foi transformado em uma resolução e adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo

¹¹Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, 1990, pela UNESCO.

norteado a criação de uma Política Nacional de Educação Especial. Entretanto, quanto à Educação Inclusiva, o texto brasileiro se revelou arcaico, reiterando a antiga LDBEN de 1971, garantindo a oferta de ensino público regular apenas para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”(BRASIL, 1994, p.19).

No texto da LDBEN Nº 9.394, de 1996, havia um capítulo específico sobre Educação Especial indicando que haveria “[...] quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”(BRASIL, 1996, Art. 58, §1º). O texto também abordava a formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiências.

A redação da LDBEN de 1996, trouxe outra novidade: a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores das linguagens e orientadores de conteúdos relacionados a cada uma delas, a saber: artes visuais, dança, música e teatro.

Nesta perspectiva, as políticas públicas relacionadas com os direitos da pessoa com deficiência seguiram repercutindo, ondulando e adequando leis, nomenclaturas, termos e atitudes. Da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, ocorrida na Guatemala, em 1999, resultou a regulamentação, por meio da Lei nº 7.853/1989, da modalidade de Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando-a como complemento do ensino regular.

Essa configuração entre ensino regular e Educação Especial foi fundamental para o que ocorreu durante a primeira década do novo milênio. Tais modalidades de ensino não concorriam mais, e nessa perspectiva, não haveria mais sobreposição ou alternância, elas se complementariam mutuamente.

As políticas educativas, por meio das metas do Plano Nacional de Educação, publicadas em 2001, asseguraram vagas no ensino regular para diversos graus e tipos de deficiências. Conseqüentemente o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, responsabilizando a escola pela adequação e organização necessárias para assegurar uma educação de qualidade para todos, inclusive na prestação de atendimento educacional especializado.

Esta responsabilização das escolas levou, em 2004, a PMJP a iniciar seu programa de inclusão escolar por meio da designação de 21 escolas com AEE através

das SRM.

A Resolução CNE/CP N°1/2002 indicou Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em cursos de licenciatura, incluindo “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Segundo Reily (2010, p. 84), “[...] a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto de inclusão” e, como consequência, as licenciaturas levam o professor a recorrer “[...] à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível”(Op. Cit.).

Avaliando minha formação na Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, de 2001 a 2006, de fato, a matriz do curso não contemplava a Educação Especial e, nesse sentido, pouco havia mudado desde sua criação em 1977.

A reformulação do curso como uma Licenciatura em Artes Visuais, aprovada em 2006, teve sua primeira turma iniciada em 2007 e, em sua matriz, como disciplina obrigatória, o Ensino das Artes Visuais e Educação Inclusiva, além de disciplinas optativas relacionadas com a Educação Especial.

Considerando este caso específico dos professores licenciados em Arte pela Universidade Federal da Paraíba, contabilizamos desde 2011 um crescente contingente de profissionais melhor preparado para lidar com a ERI. Há, todavia, 34 anos de formação pedagógica deficiente, de 1977 até 2011, considerando a conclusão da última turma do antigo curso de Educação Artística. Esses professores, assim como eu, ainda estão por aí, confrontando-se com suas limitações e por pelo menos mais 30 ou 35 anos permanecerão em sala de aula.

Este cenário de desinformação foi previsto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, desde 2007, que passou a se preocupar com a formação do professor, com a montagem de Salas de Recursos Multifuncionais e com questões ligadas a infraestrutura e acessibilidade ambiental e salas de aulas nas escolas.

Assim, os recursos financeiros destinados à adequação das escolas à realidade da ERI, vêm sendo gradualmente aumentados. O próprio entendimento do conceito de Educação Inclusiva vem sendo ressignificado na dinâmica das políticas educacionais, por meio de um amplo diálogo envolvendo a Educação Especial, os Direitos Humanos, o Educação Regular, abarcando cada vez mais outras minorias que compõem e representam a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Exemplo disto foi a reestruturação da Secretaria de Educação Especial – SEE/ MEC em 2012, que passou a se configurar como uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Esta mudança de escopo sugere uma mudança de pensamento acerca da Educação Especial, passando definitivamente a compor um contexto mais amplo, inserido na diversidade que constitui o Sistema Educacional.

Por outro lado, a Educação Especial tornou-se mais frágil às marés políticas. Como consequência de um embate histórico político polarizado entre Partidos de Esquerda e de Direita, o Brasil enfrentou um difícil processo e que resultou novamente em um *impeachment* de presidente. Ainda durante o desgastante processo, o então vice-presidente assumiu o poder de forma interina e temporária, tomando inúmeras medidas contrárias à presidenta afastada, inclusive renomeando toda a base governamental de ministros, assessores, secretários, diretores etc.

Sob a alegação de uma retomada no crescimento do país e da geração de empregos, várias medidas representam um retrocesso social de décadas, a exemplo da extinção do Ministério da Cultura que, após grande comoção e manifestações em todo território nacional, foi recriado. A mesma sorte não teve a SECADI/MEC que, apesar de não ter sido extinta, foi tornada inoperante após a demissão de todos os funcionários da Secretaria, à exceção daqueles que encabeçavam as diretorias a ela subordinadas.

Apesar das incertezas do momento político que vivemos, o trabalho ostensivo realizado pela SEE/MEC e posteriormente pela SECADI/MEC foi fundamental para que mudanças nas diretrizes educacionais fossem efetivadas. Prova disso foi o Decreto Nº 6.571/2008, que obrigou a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade de Educação Especial, assim como garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de forma integrada ao projeto pedagógico da escola.

Reflexos dessa política podem ser percebidos nos números divulgados pelo Censo Escolar – INEP e pelos dados fornecidos pela PMJP referentes ao ano de 2016, pela CEE/SEDEC. O crescimento de AEE através das SRM nas escolas da rede municipal passou de nenhuma SRM, em 2003, para 21, em 2004, 38, em 2014, e 68, em 2016, revelando um processo que vem se intensificando nos últimos anos.

Dentre as metas assumidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014), está a universalização até 2024, “para toda população com deficiência, dos 4 aos 17 anos, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional

especializado”.

Persistem, todavia, alguns contrassensos no texto do PNE. Uma vez que as modalidades de educação básica e especial são contempladas de forma simultânea e integrada, qual o propósito em universalizar a educação “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014)?

Ora, se o sistema educacional será completamente inclusivo, terá salas com atendimento, recursos e serviços especializados, por que a utilização do termo “preferencialmente”? Isto dá margem para que governos não efetivem as adequações para configuração de um sistema educacional inclusivo. Sendo assim, a não adequação do Sistema Educativo nesse período acabará por nos levar ao mesmo ponto em que nos encontramos hoje, com Educação Especial distinta e ainda não complementarmente integrada à ERI?

1.2.1. Um olhar sobre a ERI na EMGRO

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015), em seu Art. 3º, inc. IV, alínea “e”, define o conceito de “barreiras atitudinais” como sendo: “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

Barreiras podem ser quebradas, mas em algum momento se formaram ou foram construídas. Apesar de quebradas podem crescer novamente. Assim, nenhuma delas é tão pequena que não deva ser considerada.

Como Professor de Artes Visuais, utilizo intensamente as imagens. Elas são uma ferramenta fundamental em minha performance na sala de aula. Entretanto, são também uma barreira quando há estudantes com DV na turma.

Durante a prática em sala, foi sempre recorrente pedir, em diversos momentos, olhares mais atentos para uma cor, áreas de foco ou outros aspectos e efeitos em uma imagem, seja ela uma projeção ou impressão. Entretanto, no contexto estudado, essa prática configurava um impedimento, uma barreira, tanto para o entendimento da imagem, quanto para a discussão coletiva.

É “[...] injusto com os estudantes cegos que eles fiquem fadados a uma pedagogia espontaneísta, improvisativa e realizada por principiantes” (MONTE ALEGRE, 2003, p. 62 apud NUNES; LOMÔNACO, 2010), mas resume bem o meu fracasso durante

todo o primeiro ano na EMGRO, em 2011.

Eu performava atitudes de exclusão, mesmo quando pretendia incluir. Muitas vezes, dando-me por vencido naquela batalha diária com meus preconceitos e total ignorância em relação às potencialidades do DV.

Somei minha voz à dos lamentadores, ao coro de professores que diziam não terem sido preparados para dar aulas àqueles estudantes, que faziam o que era possível, a parte deles, afirmando que nada mais poderia ser feito.

Nunes e Lomônaco (2010) afirmam que a cristalização de preconceitos na escola leva “[...] o estudante cego à exclusão dentro da lógica da inclusão” e, ainda ser esse um:

[...] jogo perigosíssimo porque, se esses preconceitos não forem revelados, a mensagem da instituição escola é: estamos fazendo nossa parte, estamos aceitando “estudantes de inclusão”, estamos incluindo. Mas, na realidade, nada foi alterado ou adaptado para esse estudante, que fica marginalizado dentro da sala de aula. Se ele não aprender, ou se desistir de estudar, a escola sentir-se-á eximida de culpa. É uma lógica cruel e, infelizmente, real. (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 61).

É, de fato, perceptível, verdadeira e cruel a lógica da exclusão pela inclusão. Na EMGRO, esta inquietação levou a mim, a outros professores e a equipe de especialistas (assistente social, psicólogo, supervisores) - igualmente incomodados com o contexto de exclusão escolar - a questionarmos, em 2012, sobre a implantação de uma sala de recursos que pudesse vir a dar suporte e orientações, no interesse da ERI.

Como resultado desses enfrentamentos, houve a subtração de uma sala regular, o que implicou na diminuição da oferta de vagas na escola, mas um enorme ganho qualitativo com a criação da SRM da EMGRO, fato este comemorado por todos.

A SRM não é uma estrutura que se encaixa perfeitamente na escola. Ela traz consigo uma metodologia assistencial focada em delegar autonomia aos estudantes atendidos. Entretanto, ao ser inserida no sistema regular de ensino, houve dificuldades no entendimento, por parte da comunidade escolar, de como essas duas modalidades de ensino, especial e regular, se articulariam dentro da escola.

No início de 2014, durante o Planejamento Anual, a Supervisora Escolar formulou e apresentou uma cartilha com informações sobre cegueira e baixa visão, uma sobre o autismo e outra sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Foi a primeira iniciativa sistematizada pela escola, focada no amplo espectro de deficiências e direcionada para os professores.

Desde esta intervenção da Supervisora Escolar, houve maior procura, por parte da comunidade escolar, pelos recursos e serviços disponibilizados pela SRM, principalmente ligados à transcrição de trabalhos dos estudantes escritos em Braille, ou vertendo provas e atividades para o Braille.

Desde 2015, foram ofertadas turmas de EJA da EMGRO dentro do ICPAC. Em minha busca para realizar este estudo, fui também ao Instituto dos Cegos para melhor compreensão do universo dos DV e encontrar luzes para uma inclusão mais efetiva em minhas práticas.

O ICPAC é uma Organização Não Governamental (ONG) que tem como missão:

[...] educar, reabilitar, apoiar e socializar crianças, jovens e adultos com deficiência visual, preparando e encaminhando profissionalmente os que se encontram em idade produtiva, empreendendo suas atividades com suporte na busca permanente do desenvolvimento de recursos humanos, materiais e financeiros que lhe proporcionem as condições imprescindíveis à prestação de um serviço com a qualidade indispensável (BARBOSA, NEGREIROS; VIEIRA, 2013, p.26).

Desde sua fundação, em 1944, o ICPAC atua na reabilitação, profissionalização e educação de pessoas com DV. A alfabetização por meio do Braille¹² e a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituíram por décadas serviços constantemente oferecidos e mantidos pela ONG (BARBOSA; NEGREIROS; VIEIRA, 2013, p.18).

As transformações da legislação relacionada com os direitos à educação da pessoa com deficiências e o crescente aparelhamento das escolas com SRM e pessoal de apoio especializado, contribuíram para mudanças significativas quanto à função educacional da instituição. Ela se volta à assistência cotidiana das pessoas com deficiências, principalmente relacionada aos serviços de reabilitação como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Pude observar que, apesar de ser crescente a integração dos serviços e recursos especializados à rotina da EMGRO, algumas práticas relacionadas à SRM ainda põem em questão suas heranças e vícios assistencialistas. Dentre elas está o hábito dos estudantes com DV, durante o recreio, importante atividade de socialização na escola, irem lanchar e permanecerem na SRM. Esse hábito pode contribuir para que permaneçam excluídos? Pode reforçar o sentimento de fragilidade ao se recolherem constantemente a um ambiente reservado, exclusivo, quando poderiam estar interagindo com seus colegas de turma?

¹²Sistema de escrita caracterizado por possuir pontos que, em relevo, dão indicações de leitura para pessoas que não conseguem enxergar; essas pessoas podem ler pelo tato e também escrever com o auxílio desse sistema. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/braille/>. Acesso: em 24 jul. 2017.

A escola é uma espécie de Manto da Anunciação¹³, construída com os mesmos fios que outrora teciam preconceitos, coloridas por arte-educadores, tantas vezes rasgada e remendada por leis, regimes e intenções distorcidas, configurando um desbotado, mas belo mosaico de tentativas, erros e acertos, misto de delírio utópico e esquizofrenia coletiva, por onde todas as crianças estão destinadas a passar. Nela me encontro, em meio aos seus movimentos e debates, buscando através do Ensino das Artes Visuais, possibilidades e respostas mais criativas e coerentes para o tempo em que vivemos.

1.2.2. A busca por configurar o Ensino das Artes Visuais na EMGRO

A motivação principal desse estudo sempre esteve ligada ao desejo de respostas para um problema pessoal e com o qual me deparava diariamente em minha prática docente: envolver todos na sala de aula.

Uma das primeiras fontes pesquisadas estava disponível na biblioteca da própria escola, em um armário fechado, que descobri por acaso, quase dois anos depois de estar lecionando na escola, enquanto a funcionária do local guardava mais alguns volumes recém-chegados do MEC.

O armário era um pequeno veio de preciosidades, repleto de publicações consagradas na educação e que, por si só, criavam um panorama das políticas educacionais em várias épocas, evidenciando a dinâmica das transformações culturais de nossa sociedade, por meio das edições impressas que ali se acumulavam por mais de cinco décadas.

Naquele pequeno nicho de saberes, encontro o terceiro volume de uma coleção que abordava o desenvolvimento psicológico e a educação, intitulado *Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Nele havia um artigo de Orchaíta e Espinosa (2004), resultado de uma pesquisa realizada na Espanha e publicada pela primeira vez em 2002: uma síntese de estudos relacionados com o desenvolvimento da criança cega desde a primeira infância até a adolescência.

Chamou-me a atenção em especial ao detalhar as semelhanças e diferenças da forma como o jogo simbólico se opera entre crianças com e sem DV. Apesar de similares, esse processo em crianças cegas tende a se basear em imitações verbais. Os estudos revelavam, também, a necessidade de se “levar em conta que o simbolismo dos brinquedos comerciais costuma basear-se em semelhanças visuais que essas crianças não podem captar” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 160).

¹³Obra do artista Artur Bispo do Rosário.

Ora, se em diversas situações, as imagens escolhidas para as aulas de Artes Visuais têm justamente o propósito de provocar a discussão a partir de suas visualidades, problematizando-as, desconfiando delas, que sentido essas aulas teriam para crianças com DV?

Sobre a etapa escolar, o artigo aponta vários estudos que assinalam a existência de uma defasagem relacionada a tarefas de conteúdo figurativo e espacial e a necessidade da escola contemplar as “necessidades educativas especiais de tais crianças, que, mais uma vez, decorrem das características dos canais sensoriais que substituem a visão” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 160).

Percebi a necessidade de explorar um viés alternativo, multissensorial ou audiodescritivo. Mas, diante da variação de defasagens possíveis, de 3 a 7 anos, dependendo da tarefa, foi ainda difícil pensar uma abordagem para a sala de aula. Novamente os estudos de Ochaíta trouxeram um dado importante: o de que essa defasagem relacionada com o pensamento figurativo era anulada entre 11 e 15 anos. Tal mudança foi atribuída, ao que tudo indica, devido à “linguagem e o tipo de raciocínio complexo que dela decorre” (Op. Cit.).

Uma vez que o uso da imagem poderia significar um fator dificultador ao envolvimento de todos os estudantes da sala, optei desde cedo por empreender este estudo em uma turma onde houvesse a maior possibilidade em explorar conteúdos figurativos e espaciais por meio de abordagens multissensoriais e audiodescritivas.

De fato, em minhas primeiras incursões estratégicas, fazendo uso unicamente da lógica simplista de usar recursos táteis como forma de incluir todos, experimentei grande decepção em relação às minhas expectativas. O tempo para a leitura linear tátil de uma peça ou objeto não fora por mim considerado, tomando cerca de 20% do tempo de uma aula com apenas 50 minutos. O tempo para manuseio dos materiais e instrumentos igualmente representavam uma parcela importante da aula.

Considerando que a escola não tem ateliê de Artes Visuais e que eu era obrigado a levar todo material para cada sala, preparar mesas, realizar a atividade e depois desmontar e limpar tudo, em 50 minutos, 20% do tempo de uma aula poderia representar facilmente todo tempo que estaria destinado aos propósitos planejados. A frustração em si se deu pela constatação de que minhas abordagens evidenciavam ainda mais as diferenças e, naquele momento encarei esse fato como algo ruim.

Reily (2010) evidencia essa característica do Professor de Arte na busca por estratégias para gerenciar a heterogeneidade da sala de aula, justo por ele saber que, “[...] na prática, tais diferenças afetam diretamente o tempo de envolvimento do estudante na atividade, a disponibilidade em ampliar suas tentativas e a qualidade dos resultados do

seu trabalho” (p. 85).

Havia uma urgência em sistematizar minha prática em sala de aula, mas também a convicção de que isto não bastaria. Desconfiava que minha própria maneira de apreensão e concepção artística precisaria mudar e isso me causava constante desconforto.

A perspectiva da utilização da abordagem triangular constantemente esbarrava no tempo demandado para a leitura e fruição, nos recursos envolvidos no fazer, e nas possibilidades de discussões quando aqueles, por suas vezes, pudessem estar comprometidos pelas limitações visuais.

Os estudos de Tojal (2007) apontam para o aparelhamento de “um processo comunicativo que situe as pessoas no seu próprio “*habitar*”, dinamizando novas relações nos mais diferentes espaços em que vivem essas mesmas pessoas, com, e não apesar de, sua diversidade” (p. 46). Assim, o processo de inclusão não se restringe à contemplação quando relacionada ao espaço museológico.

A inclusão social aparelhada pela cultura objetivada das instituições públicas e privadas, articulada desde um norte preciso, tem exatamente esse caráter. Ela não significa prover apenas uma identidade, nem tampouco libertar. Ela apenas faz compreender, pelo exercício da comunicação, do que fazem parte os homens, o sentido de sua existência, o que é fundamental para que se veja como parte de um processo, pouco importando se como sujeito ou como objeto (TOJAL, 2007, p. 45).

Vimos aqui que, apesar do Ensino da Arte nas escolas estar intimamente atrelado a uma “cultura objetiva”, é possível estabelecer, a partir dela, por meio do exercício da comunicação, um vínculo relacional, por meio do qual os indivíduos possam se incluir. Entretanto, ainda que houvesse naquele momento uma sinalização de um caminho possível por meio da comunicação, a ideia foi demasiadamente abstrata, uma vez que a adequação de obras e espaço na escola era inviável.

Certa vez, em 2012, encontrei uma turma envolvida numa discussão em que um estudante buscava depreciar o outro, acusando-o de morar em uma casa de taipa¹⁴. Na ocasião, perguntei se saberiam construir essa casa e juntos fomos tentando desvendar os materiais envolvidos e o método construtivo. Dessa discussão, surgiu uma atividade¹⁵ que envolveu todas as turmas, a de fazermos maquetes de taipa.

¹⁴ Parede de construções rústicas, feita de barro (a que se misturam, às vezes, areia e cal) comprimido numa estrutura entretecida de varas ou taquaras; pau-a-pique: casa de taipa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/taipa/>. Acesso em: 24 jul. 2017.

¹⁵ O “Projeto Mão na Massa” foi tomado como referência. Desenvolvido pelo Professor Robson Xavier da Costa, realizado em uma escola do município do Conde, onde construiu com os alunos uma casa de taipa na escola. Premiado em 2003 com o Prêmio Arte na Escola Cidadã do Instituto Arte na Escola.

A Arte dos povos africanos interessava-me bastante, assim como a possibilidade de utilizar a argila em sala de aula, material com o qual me sinto mais à vontade enquanto artista. Foi por meio de visita ao Museu do Cairo, no Egito, que pude perceber a grande presença e utilização das maquetes em argila nos processos construtivos do Antigo Egito. Logo estávamos falando em sala de aula sobre as construções egípcias e de outros povos da África, passando pelas notas do diário de Le Corbusier pela África, e seus desenhos, até nos encontrarmos com as questões de como construir uma casa, desde o projeto.

Foi interessante ver como os estudantes com DV se envolveram no projeto, criando suas próprias plantas-baixas a partir de uma aula sobre escala. O trabalho de construção da casa de taipa começara com o entrelaçamento de palitos de churrasco fincados em uma base de isopor e amarrados com barbantes, tudo comprado pelos estudantes.

Mas não havia onde guardar os materiais e os guardávamos nas últimas prateleiras da biblioteca. Infelizmente, os encontrávamos total ou parcialmente destruídos todas as semanas e os estudantes tinham sempre que realizar reparos. Apesar disso, os estudantes seguiram construindo.

Argila, água, 50 minutos de aula: uma mistura difícil de lidar. A atividade foi extremamente rica, porém muito desgastante. A falta de ambiente e materiais adequados só não me fizeram desistir pelo prazer de vê-los realizados e se divertindo naquela tarefa. Próximo ao final do ano, nos preparávamos para montar uma grande cidade/montanha como exposição, onde justaporíamos todas as casas. Na semana marcada para cobrirmos as casas com palhas, madeira e materiais coletados, elas não estavam mais lá. Havia sido jogadas fora por alguém. Ninguém na Escola sabia de nada.

A frustração foi imensa para mim e para eles. Buscava contornar a situação falando como fora bom e divertido realizar tudo até ali, o quanto aprenderam sobre maquete, arquitetura, construção, habitação etc. O fato é que, desde então, evitei ao máximo propor o desenvolvimento de um trabalho que ficasse na escola. Tudo que eu propusesse aos estudantes, teriam que poder levar e trazer.

Na escola atualmente, muitas vezes, não é possível empreender a concepção de trabalhos que envolvam processos mais longos, e que poderiam implicar em um número maior de tentativas e, conseqüentemente, de resultados com maior qualidade. Pelo mesmo motivo, empreender a construção, adequação ou adaptação de uma obra acessível se torna igualmente uma tarefa complicada.

Não me permitiria mais seguir apenas a intuição, sendo constantemente assombrado pela prepotência de estar propondo trabalhos inusitados e que representariam uma solução efetiva para a sala de aula. Meus esforços isolados não resolveram meus dilemas e crescia em mim a necessidade de mudar algo profundamente enraizado.

Como Artista/Educador, minha formação se dera, em grande medida, por meio do contato com nomes da arte europeia. Este processo de colonização perdura à medida em que olho ainda hoje para a produção de um artista latino-americano, brasileiro, uruguaio, paraguaio, nordestino, paraibano etc, e percebo a tendência em defini-la como uma arte menor que uma produção europeia – inglesa, francesa, belga etc.

Não é fácil se perceber colonizado. Mais difícil é, consciente disso, envolver-se com a prática pedagógica e lutar contra esse processo, manter-se consciente que ele se opera por incontáveis meios. É muito requintada a maneira como essa subliminar e violenta colonização é operada constantemente em nós e se reproduz na escola, seja por meio da postura do Artista/Educador, de suas escolhas por conteúdos, nos livros didáticos etc.

Meu contato com a obra de Deleuze e Guattari (1995) foi avassalador. Para os autores, “escreve-se a história, mas ela sempre foi escrita do ponto de vista dos sedentários, e em nome de um aparelho unitário de Estado” (Op. Cit., p. 35). Ora, esse processo não está finalizado, ele se faz a todo tempo. E dessa mesma maneira nosso gosto estético vai sendo historicamente “trabalhado”, construído desde a infância, por meio da apreciação de imagens em um livro, das roupas, dos desenhos animados, do design nos objetos, das construções etc.

E qual então seria o papel do Artista/Educador nessa perspectiva? Somar sua prática a esse rolo compressor que atravessa o planeta e que constantemente busca imprimir a ideia de uma cultura maior, mais avançada que as demais, com mais história?

1.3. Preparar: abordar!

A arte que se faz em meio a uma “cultura subjetiva” (COELHO, 2003 apud TOJAL, 2007, p.46) é potencialmente crítica, justo porque pode assumir “formas extremas ou clandestinas” (BOURRIAUD, 2009, p. 12). A prática do Artista/Educador em sala de aula, em muito se assemelha ao trabalho dos artistas contemporâneos, principalmente enquanto buscam também “efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD,

2009, p. 11).

Alcançar Bourriaud (2009) em meio a esta discussão foi como encontrar um amigo em uma terra distante. Foi impossível a tarefa de ler sobre a Estética Relacional e não perceber constantemente sua dinâmica no contexto da escola inclusiva. Ao afirmar que, para “criar ferramentas mais eficazes e pontos de vista mais adequados, é importante aprender as transformações atualmente em curso no campo social, captar o que já mudou e o que continua a mudar” (Op. Cit. p. 15), evidencia uma postura artística e de natureza mutável, para quem “formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (Op. Cit. p. 15).

Enquanto Artista/Educador de Artes Visuais, envolvido constantemente na pesquisa de minha performance diária em sala de aula, tenho minha prática constantemente transformada e influenciada pelo público, intimamente ligada com a oportunidade de “aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica” (BOURRIAUD, 2009, p. 18) e, assim como para muitos artistas contemporâneos, procuro “construir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente “ (Op. Cit.).

Ora, por que persistir no uso da imagem na sala de aula se ela não constituía um ponto de partida coerente com aquele coletivo? “É preciso aceitar o doloroso fato de que certas questões não são mais pertinentes” (BOURRIAUD, 2009, p. 9). E foi com alívio que me permiti iniciar a abordagem por meio de uma estética da relação, em vez da estética da imagem.

Pondo tudo no mapa, as explorações realizadas até então, deram-me a dimensão de uma prática docente que teria como principal viés a potencialização da relação entre os indivíduos, entre eles e sua produção, entre sua produção e o outro.

Assim, a prática pedagógica que ia se configurando, situava-se dentro de um projeto político e cultural de uma produção artística contemporânea, sem, contudo, desejar se envolver, mesmo que a princípio, com a possibilidade do uso de imagens. Esta prerrogativa, evidenciava-se cada vez mais claramente, uma vez que a imagem poderia agir contrariamente ao projeto dessa abordagem relacional, por meio de seu apelo ao espetáculo¹⁶.

A abordagem relacional foi sendo pensada, enquanto processo poético e artístico para a sala de aula, com base na Estética Relacional de Bourriaud a qual afirma que:

¹⁶ Conceito encontrado em Guy Debord que critica a sociedade atual em que todo ato cotidiano precisa se configurar como um espetáculo. Ele afirma na primeira linha de A sociedade do espetáculo: “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de **espetáculos**” (DEBORD, 1997, p. 13).

A estética relacional constitui não uma teoria da arte, que suporia o enunciado de uma origem e de um destino, e sim uma teoria da forma. (...) O que chamamos de forma? Uma unidade coerente, uma estrutura (entidade autônoma de dependências internas) que apresenta as características de um mundo? A obra de arte não detém o monopólio da forma; ela é apenas um subconjunto da totalidade das formas existente (BOURRIAUD, 2009, p.26).

A forma que busquei trabalhar foi desenhada a partir do vislumbre entre os ideais de uma Educação Inclusiva e Teoria Estética Relacional, como poderá ser observado no terceiro capítulo em que descrevo as práticas em sala de aula.

Foi necessário estar atento às práticas de exclusão que comumente utilizava, das quais muitas vezes não tinha consciência. Quem fez esse desenho tão bom? Mas que trabalho bonito, foi você quem fez mesmo? Sozinho? Ninguém te ajudou? É sutil, mas está entranhado em nossa cultura esse hábito de premiar o melhor, o que chega primeiro, o que faz antes de todos, aquele que faz sem a colaboração do outro. Existem muitas formas de exclusão.

O tema inclusão me despertava cada vez mais atenção. O contexto da escola com o qual me confrontava ganhava uma dimensão maior dentro de mim, à medida que pensava na possibilidade de que outros Artistas/Educadores pudessem estar passando pelas mesmas dificuldades que eu.

Tornou-se urgente refletir sobre a minha própria prática. Uma onda de horror e medo de revelar meus deslizos, falhas e equívocos me assolaram por um bom tempo, e, conforme me aproximava e ia entendendo um pouco mais sobre as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PBA)¹⁷, sentia-me cada vez mais seduzido e atraído pelas possibilidades.

Dentre elas, a que sinalizou meios para condução da pesquisa foi a abordagem *A/r/tográfica* (IRWIN, 2013), principalmente devido a seu caráter intervencionista, à semelhança da pesquisa-ação, e seu irrefutável reconhecimento da atividade docente em Arte como indissociável das atividades do Artista e do Pesquisador.

Meu conhecimento sobre as Metodologias de Pesquisa em Arte - MPAs estava restrito ao breve contato por meio da disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e seu Ensino, ministrada pela professora Maria Betânia Silva, durante o primeiro ano do Mestrado em Artes Visuais da UFPB, e por meio do contato com o artigo intitulado "*A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*".

A proposta *A/r/tográfica* se revelou ainda mais inquietante e desafiadora. Via-

¹⁷Ver DIAS, 2013, p. 23.

me como Artista/Educador/Pesquisador. A leitura me fez reviver as reais motivações que me levaram a cursar a Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas. Eu desejava dar forma a tudo que imaginava, ser um artista e viver dessa profissão.

A perspectiva de fazer Arte por meio de *performances* diárias como Artista/Educador pareceu-me muito desafiadora e instigante, tanto quanto trazer ao mundo as formas que imaginava. Mas, então, por que via tanta impossibilidade entre as duas áreas de conhecimento? Eram mesmo assim tão distantes? As respostas a estas perguntas ainda eram incógnitas. Em verdade, vivi um processo de conciliação enquanto me apropriava dessa abordagem. Fui me permitindo mudar práticas a partir de uma conversa mais franca com o mundo, revendo conceitos cristalizados sobre mim, permitindo-me estar errado, me equivocar.

Houve um momento em que tudo pareceu gritar por mudança. Minha postura em sala de aula pedia mudança, e percebi o quanto aquele instante estava ligado e fora desencadeado pelo momento em que me deparei com estudantes com DV na sala de aula. Eu não pude mais seguir fazendo igual.

Entendo que o processo de inclusão nas escolas, mais que uma oportunidade para corrigir décadas de assistencialismo terapêutico em relação às pessoas com deficiências, é, também, tem sido uma grande oportunidade para repensar minhas práticas na escola, de incluir ao outro por meio da minha inclusão no processo educativo, responsabilizando-me por ele.

Dessa maneira, para responder a pergunta de como trabalhar com imagens no Ensino de Artes Visuais na ERI, com estudantes com e sem DV, precisei pensar complexamente (MORIN, 2003), fazendo uso do princípio dialógico como maneira de aproximar, manter junto e reinterpretar conceitos, valores e práticas aparentemente independentes.

Foi preciso considerar outras maneiras de me aproximar novamente da sala de aula e seu contexto inclusivo. À medida que este estudo avançava, parecia-me cada vez mais próxima a possibilidade de utilizar uma abordagem relacional em que as práticas pedagógicas dialogassem e se complementassem, auxiliando-se mutuamente, a constituir um caminho em que o artista/pesquisador/educador estivesse incluído tanto quanto os estudantes.

Para Irwin (2013, p.32) a Estética Relacional “lida com a relação entre o A/r/tógrafo e a Arte, entre ideias visuais (ou ideias musicais, ideias dramáticas, etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores.” A A/r/tografia enxerga a pesquisa como uma pesquisa viva e que evolui durante o desenvolvimento do projeto, no

qual a construção de significados acontece no processo. Irwin (2013) afirma que “[...] investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste” (Op. Cit. p.29) tornando a prática educativa e artística um local possível de investigação e pesquisa, percebida a partir de “[...] um ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação” (Op. Cit. p.30).

A pesquisadora assevera que “[...] A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (Op. Cit. p. 29).

Uma implicação fundamental da mudança da minha abordagem metodológica – como consequência do trajeto percorrido – foi a necessidade de que a pesquisa pudesse responder também a outra pergunta, a qual a própria Irwin (2013) sugere, fazendo aqui as devidas adaptações: quais produtos artísticos podem ser criados por meio de um processo de investigação envolvendo estudantes com e sem DV, ao estudarem as experiências e lembranças daquilo que os faz felizes?

A questão me levou ao universo de Morin (2000, 2003), à condição humana e ao papel da educação em nossas vidas. Ele afirma: “(...) a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (2003, p.11). Morin defende a necessidade de se pensar sobre a complexidade, trazendo a etimologia da própria palavra complexo, proveniente do latim, *complexus*, que significa aquilo que é tecido junto (2000).

Assim a pesquisa foi sendo costurada através de influências que foram constituindo uma base para o diálogo entre o Ensino das Artes Visuais e a Educação Inclusiva. O método de pesquisa-ação e a abordagem A/r/tográfica, sugerem a necessidade de constantes reavaliações, de estratégias de coleta de dados e, até mesmo a mudança de hipóteses e perguntas, quando necessário, como forma de manter a pesquisa viva e conectada com uma realidade interativa e dinâmica estudada.

Entretanto, para mapear um breve roteiro de pesquisa de maneira a não me perder no processo, achei por bem distinguir três momentos. Todos seguem sendo pesquisados paralelamente, o que os distingue são o foco da análise, ou seja, o que está sendo investigado; a natureza dos dados e seus métodos de obtenção, ou seja, a origem das informações e como foram obtidos; o tempo e a dependência de outros dados para ser concluído.

Ao fomentar uma prática, é coerente, por parte do professor, que a pratique. De fato, um professor de matemática também demonstra seu *know how* resolvendo questões; o de história, também o faz as contando; o de educação física, por vezes

demonstrando como jogar; o de português, também ao fazer uso da norma culta ao falar e escrever. Não seria evidente que ao Artista/Educador fosse possível exercitar sua Arte em sala? Ou que a sala de aula seja uma extensão de seu fazer artístico? Ou seu fazer artístico seja uma extensão de sua prática pedagógica? Dito assim, parece-me absurda a ideia de ter buscado, por tanto tempo, mantê-las separadas, uma vez que sempre estiveram intimamente relacionadas, abarcando o espaço entre o ateliê do artista e a sala de aula.

As memórias de minha infância escolar anteriores a 1989 fixam algumas poucas experiências artísticas significantes. Em uma delas, lembro que em 1983, um ano antes de viajar para Brasília, enquanto cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (conhecido como Lourdinhas), em João Pessoa, Paraíba. Dessa escola religiosa, me lembro de colar grãos de arroz branco, feijão preto e sementes vermelhas de acácia sobre linhas azuis claras em um papel branco cheirando a álcool ou algo similar.

Lembro-me da cola, de usá-la em demasia, deformar e rasgar o papel. E também do dia em que um vendedor de flautas parou no portão da escola e, de alguma maneira, todos os estudantes ganharam flautas doces. Dediquei-me durante vários dias a extrair os suaves sons daquele instrumento, mas, por algum ato mágico ou instinto de autopreservação da sanidade de meus pais, a flauta sumiu misteriosamente.

Precisamente no ano de 1989, estudei em uma escola onde não havia espaço para Ensino da Arte. Foi o meu segundo e último ano no Colégio Militar em Brasília. Cursava o sétimo ano do Ensino Fundamental em uma instituição completamente hierarquizada e onde não havia espaço para perguntas ou diálogos.

Até então havia cursado o Ensino Fundamental em inúmeras instituições com influências e metodologias bem distintas, uma escola religiosa para freiras, em duas escolas públicas e mais duas particulares diferentes. A sensação era de estar constantemente recomeçando, de iniciar o processo de entendimento, como as coisas funcionavam na escola e, de repente, me encontrar no início novamente.

Lembro-me ainda de sentir, a partir de algum momento, grande indiferença em relação ao ambiente da escola, dos colegas da sala, dos professores, dos conteúdos, como se soubesse que em pouco tempo eu não estaria mais ali. Minha reprovação ao final do sétimo ano no Colégio Militar, onde especialmente me sentia deslocado, coincidiu com uma nova mudança de cidade e, conseqüentemente, outra escola.

Fomos para o Recife, onde comecei o ano estudando em uma escola particular e, seis meses depois, já estava em outra escola particular em João Pessoa. Lembro de me sentir cansado daquele nomadismo escolar, não via sentido em nada que estudava. Não me identificava com as escolas, com as pessoas, sentia os diferentes tipos de violências dentro da escola, de preconceitos, com a forma como eu falava e a educação que eu havia recebido, com a cultura de um único tipo de música, uma única forma de se vestir, de se comportar.

Novamente a imagem do muro se erguia diante de mim, a me cercar desta vez, era imenso e não havia escapatória, nenhum portão por onde fugir, nenhum buraco de árvore ou coelho a me indicar uma saída.

Alguma lógica anárquica às avessas, ou talvez tenha sido apenas a adolescência, levou-me a querer passar logo por aquilo e realizar os desejos de meus pais. Pareceu-me uma boa ideia na ocasião.

Como muitos pais, os meus planejavam para mim, em meio ao amor que sentiam, alguns sonhos que se confundiam com os seus próprios. Na ocasião, meu pai desejava muito que eu entrasse na Escola Técnica Federal da Paraíba para cursar o curso técnico em eletrônica, o mais cobiçado, enquanto minha mãe, desejava muito que eu me interessasse pelos estudos.

No ano seguinte, 1991, cursei simultaneamente o oitavo ano do Ensino Fundamental e, no contra turno, o pró-técnico, uma espécie de processo de seleção de longa duração. Em 1992, ingressei no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio para cursar Eletrônica.

Do ensino religioso, público, particular, militar ao tecnicista, durante a vida escolar até o Ensino Médio, pude vivenciar a escola brasileira em diversas regiões, modalidades, instâncias e contextos.

Minha passagem pelo Ensino Superior não foi diferente, cursei parcialmente a Licenciatura em Letras, outra como Tecnólogo em Telemática e outra como Tecnólogo em Telecomunicações. Minha paixão pela Arte, mais especificamente pela escultura, levou-me a cursar e concluir a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, a despeito dos anseios familiares e das promessas de bons salários dos cursos técnicos. Carrego em mim as contradições desse aprendizado nômade, bricolado e rizomático.

Sentia-me constantemente impelido a contar essa história, ao mesmo tempo que não desejava contá-la por não a considerar importante, digna de ser escrita ou gravada em um livro. Se por um lado, repensá-la neste estudo trouxe-me a percepção das relações entre meu desinteresse e dificuldades com os estudos durante a infância e adolescência atreladas às frequentes mudanças de escola, por outro, contribuiu para a formação de um olhar mais observador e atento, uma vez que, a cada novo contexto escolar, esforçava-me para compreender a dinâmica das aulas, fazer amigos e criar laços afetivos.

Para Deleuze e Guattari (1995) “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas”. Assim as histórias não são o ponto, elas correm à margem do “riacho sem início nem fim”, “[...] são roídas à medida que o fluxo adquire velocidade no meio” (Op. Cit., p.37).

Tal como um rizoma, percebo-me em movimento permitindo que sejam “roídas”

minhas memórias das vivências e abstinências do Ensino da Arte e da Educação Inclusiva, minhas experiências como estudante e como professor, assim como minhas percepções do muro, a partir da criança que fui e do adulto que me tornei.

Sou transportado a outra memória relacionada com a Educação Inclusiva, quando o muro, enquanto algo que analogamente se impõe por sua força e presença, apresentou-se como uma barreira e me fez perceber a existência de realidades apartadas. Ele surgiu enquanto cursava o segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Classe SQN113, em 1984, recém-chegado a Brasília.

Havia um estudante com surdez na sala. Eu não entendia como podia ser isso: não ouvir. Enquanto outros da turma se afastaram, aquela condição me atraía. Queria ser amigo, queria ajudar, entender. Tentei ficar amigo dele, mais próximo, fazer as atividades de sala juntos, comunicando-me por meio de diálogos em folhas de caderno.

Nada na escola colaborava com aquele menino com surdez. Sua rotina limitava-se a copiar o que a professora escrevia no quadro, ser motivo de piada nas brincadeiras do recreio e estar constantemente irritado. Dentro de pouco tempo ele parou de ir à escola. Lembro-me de meu sentimento de impotência e derrota quando soube que seus pais o haviam tirado da escola, como se eu mesmo o tivesse feito.

Percebo que este sentimento de impotência tinha relação com o meu histórico familiar, e que levou minha família até Brasília, até o maior centro de referência em reabilitação pediátrica do Brasil, à época, o Hospital Sarah Kubitschek.

A demora no parto causara sequelas cerebrais que em nada interferiram nas capacidades intelectuais de minha irmã caçula, mas retardaram o crescimento e atrofiaram parcialmente os membros do lado esquerdo. Os tratamentos, cirurgias e programas de reabilitação desenvolvidos pelo hospital eram uma promessa de melhora no quadro. O processo era lento e doloroso, foram inúmeras cirurgias, o uso de talas e exercícios diários para uma criança com pouco mais de quatro anos.

Lembro das vezes que ía ao hospital visitá-la após as incontáveis cirurgias as quais foi submetida ou acompanhando-a nas sessões de fisioterapia. Lá, deparava-me com crianças usando próteses, cadeirantes, e tinha a impressão de que aquele era um mundo à parte, que aquelas pessoas moravam ali, pois eu não as via em nenhum outro lugar. Elas eram exóticas, essa é a palavra que, naquele momento, definia a maneira como eu via aquelas crianças.

Enquanto crescíamos, percebia minha irmã se esconder em casacos compridos para não ser vista, ao mesmo tempo em que parecia perceber a forma como o mundo a via, como a deficiente da turma, da família, do prédio, da rua. Naquele sentimento

de impotência ao ver o amigo com surdez ser arrancado da escola, também havia a impotência ao que o preconceito no mundo fazia com minha irmã.

Assim, minha busca por alternativas pedagógicas para o contexto de sala de aula estudado, também foi se configurando a partir das memórias de meu trajeto existencial. Refletir sobre minhas vivências, sentimentos e pensamentos, constituiu-se um esforço em romper com o paradigma do sujeito que pensa e aquele que sente, entre razão e sentimento. Se, a priori, essa proximidade me pareceu impossível, foi também um indício do quanto meu pensamento foi influenciado por uma cultura excessiva e equivocadamente racionalista. Esta qualidade do pensamento que busca aproximar os conhecimentos do homem e sobre o homem, é a base do pensamento complexo (MORIN, 2003), que “liga e enfrenta a incerteza” (Op. Cit., p.92).

Para Morin (2003), há “um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas” (Op. Cit., p.93).

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o *ego alter* como *alter ego*, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identifica-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2003, p.93).

Assim, lembrar é também convocar minha dimensão empática para discussão, uma oportunidade para compreender melhor o problema pesquisado, ao me tornar mais perceptivo e sensível a informações intersubjetivas.

2.1. O Processo Poético Relacional

Mas o que vem a ser um processo poético relacional? Dada a abrangência conceitual das palavras envolvidas nessa construção semântica, dentro e fora do campo de conhecimento da Arte, foram necessárias delimitações teóricas e práticas precisas, e que restringiram e situaram o processo, a poética e a relação dentro de uma abordagem pedagógica possível para o Ensino das Artes Visuais.

O meu processo poético tem sua acepção extraída da Arte Contemporânea “que toma como horizonte teórico a esfera das relações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (BOURRIAUD, 1998, p.19). A partir desse “horizonte teórico” emergiu a Estética Relacional, consequência de um deslocamento da aura da obra de arte para seu

público, constituindo “uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna” (BOURRIAUD, 1998, p.20).

As contribuições teóricas de Bourriaud (1998), quanto à existência da Estética Relacional que permeia, situa e torna possível a compreensão e análise da produção artística contemporânea, foram fundamentais e basilares nesse estudo. Entretanto, para conceber sua aplicação enquanto abordagem relacional possível ao Ensino de Artes Visuais no contexto da Educação Regular Inclusiva, fez-se necessário o uso do pensamento complexo (MORIN, 2003).

Morin (2003) desenvolve seu conceito de pensamento complexo a partir da crítica ao modelo científico hegemônico. Seus estudos apontam a urgência em reaprender a pensar a partir da condição humana em sua totalidade. Este conceito de totalidade, também explorado pelo autor, é diferente da soma de todas as partes, mas reflete uma consciência que é resultado de uma união. Dessa maneira, a totalidade está em cada parte, assim como cada parte está no todo.

Tal conceito é definido como o *princípio holográfico*, que é um dos sete que compõe as diretrizes de Morin para um pensamento reunificador, sendo simultaneamente complementares e interdependentes. O primeiro princípio *sistêmico ou organizacional* “liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” (MORIN, 2003, p. 93); o segundo é o *holográfico* que defende que “não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”; o terceiro é o do *circuito retroativo* - “a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa” (Op. Cit., p. 94); o *circuito recursivo* é o quarto - “os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (Op. Cit., p. 95); o quinto é o da *autonomia/dependência* - “os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia” (Op. Cit., p. 95); o sexto princípio é o *dialógico* - “une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade” (Op. Cit., p. 95-96); e, por último temos a *reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* - “opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (Op. Cit., p. 96)

Assim temos que a sociedade está em cada indivíduo e que, ao mesmo tempo em que o indivíduo produz a sociedade, ela produz a humanidade desses indivíduos. E que nesse processo há uma ordem – desordem – organização, trazendo sempre a possibilidade de regeneração do humanismo. (Op. Cit., p.93-97)

A etimologia da palavra complexo, do latim *complexus*, reflete o propósito unificador da teoria, como aquilo que é tecido junto. Ou seja, seus princípios visam reformar o pensamento humano que, a seu ver, desde Descartes, vem buscando a separação do sujeito pensante e da coisa pensada.

A partir da conclusão de que toda a atividade de pensamento humano comporta distinção, objetivação, análise e seleção:

Considerada a inevitabilidade destas operações, Edgar Morin sustenta sua crítica nos desvios que tais passos/etapas implicaram no modelo cartesiano/mecanicista. A distinção se torna disjunção quando se separam e se isolam entidades (fenômenos, processos), sem fazer com que se comuniquem, quando se exclui o aspecto oposto como se fosse inexistente. Esta operação fundamentava-se no Princípio da Separação (Descartes), recurso para o conhecimento objetivo pretendido: separam-se objetos uns dos outros, do seu ambiente e do sujeito conhecedor. (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005, p.2).

Ora, o que deve ser distinguido e oposto, é igualmente inseparável e complementar, e não dissociado e separado: “a ordem e a desordem, o determinismo e a liberdade social, a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito, a comunidade e a sociedade, a sociedade e o indivíduo” (MORIN, 1986, apud PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005, p.3).

Pensar por meio da complexidade auxilia o pesquisador, enquanto estudioso da condição e do engenho humanos, a evitar equívocos: da distinção em disjunção – ao dissociar e separar em vez de opor e distinguir; da objetivação em objetivismo – enquanto ilusão de que o observador não produz a realidade observada; da redução em reducionismo – ao tornar algo complexo em simples; e da análise mitigada por uma visão unilateral,

[...] valor de verdade quase absoluta à indução, valor absoluto à dedução e pelo qual toda contradição deveria ser eliminada. O aparecimento de uma contradição num raciocínio assinalava o erro e obrigava a abandonar tal raciocínio. (MORIN, 2002, apud PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005, p.2).

Pensar por meio da complexidade implicou em identificar e refletir sobre mecanismos e processos herdados culturalmente, buscando os reformular a partir de uma consciência mais integradora. Assim foi possível perceber o quanto as figuras do artista, do educador e do pesquisador se encontravam apartadas em minha concepção.

Ao buscar reconhecer meu papel como Artista/Educador na construção de uma pedagogia relacional, precisei primeiro reconhecer, identificar e abraçar a natureza complexa que me constitui, reconhecendo conflitos, equívocos, contradições e, principalmente abrindo espaço para a relação de coexistência dialógica, onde não

há a necessidade de sínteses. Uma vez que o surgimento de sínteses implicaria na destruição das diversas teses, ou seja, das identidades as quais relutava em assumir, por considera-las apartadas e impossíveis de coexistirem em mim, a saber, as do artista, educador e pesquisador.

Howard Gardner (2009) considera o professor como maior exemplo de “Mente sintetizadora”, uma das cinco que considera importantes a serem desenvolvidas para lidar com os desafios do século XXI. O autor elenca ainda a necessidade dos professores ajudarem os estudantes a serem melhores “sintetizadores”¹⁸.

Apesar da etimologia da palavra síntese remontar ao grego *syn* - junto e *tithenai* – colocar, ou seja, “colocar junto”, quando Morin (2003) toma o “dialógico” em vez de “dialético”, negando a implicação direta da construção de uma síntese, é justo para preservar seu sentido original, e que nos permite ver os polos e aquilo que há entre eles, as contradições e o que existe entre elas. Os equívocos cometidos pelo pensamento racionalista, tenderiam a eliminar as contradições na construção da síntese, reduzindo um rico diálogo a uma pretensa, pequena e pobre verdade.

Tanto a teoria do Pensamento Complexo quanto a da Estética Relacional, apostam na possibilidade de reconstrução de um tecido social apartado, uma vez que, ambas evocam a condição humana ao questionar seus valores e escolhas, pondo-as à mesa e evidenciando suas contradições.

Ao olhar a sala de aula e as possibilidades de aplicação de uma proposta poética relacional enquanto agenciadora do processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais, estimulando o processo criativo e coletivo entre estudantes com e sem DV, foi possível perceber a complexa e imprevisível natureza sociológica do objeto.

Escolher um método *a priori*, poderia incorrer no reducionismo ao qual se referiu Morin (2003), ao mesmo tempo em que, não fazê-lo, implicaria o risco de não delimitar suficientemente os aspectos que iria observar durante o processo. A pesquisa-ação, ainda que de maneira geral, surgiu enquanto possibilidade de pôr em prática o “princípio do circuito retroativo” (p.94), uma vez que minhas ações surgiriam a partir das observações do fluxo da prática em sala de aula, que por sua vez me levariam a novas formulações de ações, e assim por diante – a causa que age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.

Fervenza (2002 apud FREDDI, 2011) lembra “que um dos significados de *método*, talvez o mais importante, é o de *caminho*: caminho pelo qual se atinge um

¹⁸Howard Gardner em palestra “Educação no Século XXI”, proferida em 17 de agosto de 2009. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SnJwck7Sqkg>. Acesso em: 14 ago. 2017.

objetivo” (Op. Cit., p. 67). Assim, o método para uma pesquisa que se dá na ação, se faz à medida em que a ação se processa.

O caminho está indissolivelmente ligado ao caminhante e a seu andar. Resumindo: os caminhos em questão se fazem à medida que caminhamos. Daí a dificuldade de traçá-los inteiramente *a priori*, sem que esse trajeto inicial não seja revisto, alterado, modificado a todo instante. (Op. Cit.).

A ideia de método enquanto caminho tornava possível e coerente iniciar este estudo a partir das minhas experiências de vida, mas foi o contato com a teoria do rizoma, levado às ciências sociais por Deleuze e Gatarri (1996), que se constituiu um marco na percepção da proximidade entre método, caminho e poética. Mais do que uma possibilidade metodológica para orientar um estudo, o conceito de rizoma me permitiu ouvir a música tocada por vários instrumentos, e desejar refinar minha audição para reconhecer seus interlocutores.

O rizoma não é uma ramificação que surge a partir de um eixo ou raiz conceitual principal, ele não é síntese, sua natureza segue o princípio dialógico, no sentido que Morin (2003) nos faz ver. O rizoma é um território conceitual que se faz entre, não é a margem, mas margeia.

A partir dessa teoria, fui me permitindo pensar, refletir e analisar sem a neutralidade que o objetivismo científico por vezes apregoa, não como um híbrido de ideias, o que de certa maneira me faria uma espécie de síntese, herdeiro de grandes troncos de conhecimento. Pensar *rizomaticamente* implicou em me permitir contaminar por ideias, sentidos e percepções, e sujeito à novas contaminações.

É válido lembrar que Hans-George Gadamer adverte que “o método é incapaz de revelar uma nova verdade: apenas explicita o tipo de verdade já implícita no método” (GADAMER, 1985 *apud* FREDDI, 2011, p.2). Assim, o método, enquanto caminho, ao explicitar o tipo de verdade implícito nele, percebido a partir do processo empreendido por um Artista/Educador, torna-se também sua poética.

Um processo poético pode, dessa maneira, ser compreendido enquanto método relacional, e que mantém junto e torna coerente o fazer do Artista/Educador em sala de aula, situado dentro de um pensamento complexo, e que por meio de uma estética relacional, busca restaurar o condição humana, aproximando realidades sociais apartadas.

Entretanto, enquanto processo, a revelação da situação artística (FREDDI, 2011, p.3) vivenciada, a meu ver incorrerá inevitavelmente em um relato descritivo, acompanhado de registros.

2.1.1. A/r/tografia e suas ~~im~~possibilidades

Irwin (2004), a partir do acrônimo A/r/t (*Artist-Researcher-Teacher*), inaugura a teoria A/r/tográfica e a possibilidade de ser utilizada enquanto abordagem de investigação em Arte. Apesar da proximidade com a pesquisa-ação e autoetnografia, sua ênfase é a imagem.

O contato com A/r/tografia foi uma oportunidade para apaziguar em mim as fronteiras entre o trabalho do Artista/Educador/Pesquisador. Entretanto, se por um lado resgatava a possibilidade de retomar meu processo criativo por meio das imagens, incorporando-o à pesquisa, por outro, a ênfase na imagem se tornou um problema.

Para a pesquisa em arte, a imagem é, além de objeto de pesquisa, elemento, meio e veículo que desestrutura ainda mais essas certezas na construção do conhecimento, pois cria novos sentidos e leituras em diálogo com o texto. Então, tem-se na imagem e na sua relação com o texto um dos atributos diferenciadores da A/r/tografia em relação a outras metodologias. (AGUIAR, 2011, p.59)

A identidade mestiça do A/r/tógrafo, Irwin (2012) atribuiu a missão de representar, tanto texto como imagem, em encontros que chamou de “momentos de mestiçagem” (Op. Cit., p.131).

Mas o problema residia justo na atenção e importância dada à imagem. A opção pela abordagem para a sala de aula da ERI com estudantes com e sem DV, incorreria inevitável e novamente nas limitações do uso da imagem visual em sala de aula.



Pesquisas apontam que 80% do que apreendemos do mundo e sobre ele são absorvidas por meio da visão, as imagens estão presentes em todas as esferas da vida contemporânea, a educação do olhar (PILLAR, 1999) é fator imprescindível para a construção do conhecimento no mundo contemporâneo. (COSTA, 2015, p.167).

Inegável que uma abordagem pedagógica que explore as imagens apreendidas por meio da visão, articulando-as conjuntamente com o texto, implicará um incremento considerável da aprendizagem, mesmo que ainda não seja clara as maneiras como se fará isso por meio do uso da a/r/tografia em sala de aula. A questão é que, diante do paradigma da inclusão, o uso e articulação da imagem visual junto ao texto, torna-se potencialmente um elemento de exclusão.

O esforço em caminhar por meio de um território subjetivo onde o artista, o educador e o pesquisador dialogam, é recompensador a partir do momento em que comecei a perceber que minha própria concepção de imagem poderia estar equivocada. Afinal, por que toda imagem visual tinha que ser percebida por meio da visão? As imagens são formadas em nossas mentes antes mesmo de as desenharmos em uma folha, por exemplo. Em nossas mentes, elas são livres e ilimitadas, capazes de dar formas a ideias, conceitos, sentimentos, sensações. São memórias estáticas e em movimento. Podemos moldá-las, editá-las, recriá-las. Esta capacidade própria da imaginação é uma evidencia básica da atividade mental, e de maneira alguma está comprometida em um estudante com DV.

A articulação entre o texto e a imagem mental seria possível? Esta era uma possibilidade a ser explorada durante a ação. É novamente Costa (2015), ao destacar a articulação entre arte e vida, proposta pela arte contemporânea, que me faz perceber um viés possível e que possibilitasse a aplicação de uma abordagem a/r/tográfica inclusiva em sala de aula, uma vez que:

[...] as propostas que envolvem arte contemporânea exigem do público e de todos os especialistas uma compreensão da imagem como uma totalidade, todos os sentidos (audição, olfato, paladar, visão e tato) são trabalhados em instalações, performances e specific sites, exigindo uma atenção dobrada e uma interação gutural com a proposta em questão. (Op. Cit., p.167)

No mesmo artigo em que o autor reflete sobre o educador e sobre o ato de educar no Ensino de Artes Visuais, aborda a questão das imagens mentais, enquanto contribuição para a concepção das origens da teoria da imagem. Refletindo sobre a “cognição imaginativa”, Costa (2015) traz a relação feita por Hobbes¹⁹, de que “cada pensamento ou concepção é uma forma de representação dos objetos ou coisas do

¹⁹Filósofo naturalista inglês que postulou sobre a teoria da percepção por meio de seu tratado óptico, em 1649.

mundo, o conhecimento tem início com o pensamento representacional” (Op. Cit., p.172). Assim, as imagens mentais do mundo são as “ideias, conceitos, informação, conhecimento, etc.”, enquanto “a capacidade de processar esse conhecimento podemos chamar de cognição” (Op. Cit., p.172).

A concepção de representação para Chartier²⁰ traz a ideia de que “a representação é o produto do resultado de uma prática, essa por sua vez, está repleta de elementos simbólicos que ao serem indagados transformam-se em novas formas de representação” (COSTA, 2015, p.172). E ainda afirma que “percepção e cognição são elementos presentes no universo natural humano, formas de interação com a realidade e a utopia. Essas relações se estabelecem por meio da capacidade do ser humano de criar relações [...]” (Op. Cit, p.173).

Essa dimensão relacional é inerente à condição humana, e vem se mostrando evidente na maioria das perspectivas teóricas que buscam de alguma maneira resgatar aspectos humanos apartados.

No âmbito da educação, os *a/r/tógrafos* estão plenamente comprometidos com o objeto do ensino, a compreensão e a interpretação. Eles têm de estar engajados com a proposta de sempre questionar e pesquisar junto às comunidades-alvo, respeitando seus valores e ideais. Os *a/r/tógrafos*, atuando como professores e artistas, podem explorar os espaços limítrofes das áreas do conhecimento e procurar compreendê-los por meio de suas metodologias de pesquisa. Eles procuram criar as condições e circunstâncias necessárias para a promoção do conhecimento e do entendimento por meio de processos de pesquisa tanto educacionais quanto artísticos (AGUIAR, 2011, p.65).

A *a/r/tografia* foi, enquanto possibilidade de atuação artística, questionada em relação à acessibilidade de seu texto (imagético e textual) final. Inicialmente dediquei-me a investigar possibilidades de tornar esta obra bilíngue, pelo acréscimo, na mesma obra, da versão em Braille, assim como explorar as possibilidades de utilização de relevos e recursos sonoros. Entretanto, este esforço foi descontinuado por se mostrar um desafio por suas implicações conceituais, formais e de acessibilidade técnica envolvidas.

2.2. Na busca de roteirizar uma prática em sala de aula

Se ao Professor de Artes Visuais cabe a tarefa de conduzir a exploração consciente das imagens em sala de aula, é porque lhe foi conferida a responsabilidade de fazer ver as imagens.

²⁰ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 10 ago 2017.

Foi ao encarar a sala de aula enquanto tecido social, que surgiu a necessidade de me confrontar com as fronteiras no uso das imagens em sala de aula. Uma vez que a percepção ótica não ocorria, no caso dos estudantes com DV, como seria possível apreender imagens visuais?

Se por um lado me deparei com meus próprios limites de entendimento e percepção quanto a natureza da imagem, por outro, não se tratava mais apenas em lidar com a heterogeneidade de uma sala de aula. Houve uma necessidade urgente em travar um embate maior: o de me refazer, reformar minhas posturas e convicções, aquilo que julgava saber, para ser capaz de lidar com os desafios à diversidade nas escolas “a partir do paradigma da inclusão” (REILY, 2010, p. 84).

Eu precisei repensar o papel da disciplina de Artes Visuais na formação do indivíduo. Estimular o olhar para as imagens, no caso dos estudantes com DV, não era uma opção que conciliava a diversidade. Seria possível conduzir um coletivo sem trabalhar com a diversidade? O que o Professor de Artes Visuais pode fazer para estimular o processo de apreensão das imagens em estudantes com DV?

Desde 2011 e por quatro anos consecutivos, minhas explorações didáticas estiveram basicamente focadas em estratégias sensoriais para superação das limitações visuais. Apesar de reconhecer alguns avanços na dinâmica em sala de aula, a ausência de um ambiente mais adequado como um ateliê e de recursos mínimos, de maneira recorrente, conduziam-me à conclusão de que a tarefa seria quase impossível.

Em 2016, por ocasião de meu retorno para realizar a pesquisa na escola, as condições pareciam não ter mudado: não havia um espaço adequado e as aulas ocorriam na sala de aula regular; a arquitetura do prédio não favorecia o ambiente de estudo, as salas continuavam escuras, quentes, mal iluminadas e todos os ruídos da rua, de outras aulas, estudantes no corredor vazavam para o interior das salas; as carteiras tinham tamanhos diferentes, implicando em adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental sentados em carteiras dimensionadas para crianças do 1º ano; não havia refeitório na escola e os estudantes lanchavam em pé ou sentados no chão, uma vez que eram proibidos de permanecer nas salas durante o intervalo das aulas.

Foi durante uma conversa com meu orientador, após relatar minhas inquietações a respeito do contexto escolar e da crise na escolha das estratégias e conteúdos para construção de um roteiro para o curso, que, num vislumbre de possibilidade, ele verbaliza que a natureza de meu trabalho seria relacional.

Na ocasião, a observação de meu orientador passara-me despercebida, mas à medida que fui paulatinamente aprofundando meu entendimento da existência de

uma estética relacional sugerida por Bourriaud (2009), ia reconhecendo a proximidade das ambições estéticas relacionais de meu trabalho em sala de aula.

Fundamentar um curso em uma arte relacional que “toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (BOURRIAUD, 2009, p.19) me pareceu libertador, principalmente por constituir uma “inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna” (BOURRIAUD, 2009, p.20). Ao perceber a sala de aula enquanto espaço relacional de criação artística, tornei-a, também, um espaço possível de experimentação e, até mesmo, de subversão. Contudo, nessa perspectiva, seria possível minimamente mapear características e procedimentos comuns e aplicáveis ao contexto e dinâmicas do Ensino das Artes Visuais em sala de aulas com e sem estudantes com DV?

Bourriaud (2009) sinaliza a existência de uma estética relacional a partir da análise da produção de artistas contemporâneos. Segundo o autor, há aspectos que aproximam essas produções, sendo a atuação na esfera das relações humanas a principal delas. Essa atuação, entretanto, se estabelece por meio de uma diversidade de processos e poéticas.

Numa tentativa de fazer ver, de maneira mais pontual, os aspectos que inserem uma produção artística na esfera das relações, assim como apreender semelhanças entre a diversidade de processos poéticos utilizados, busquei nesta pesquisa construir um roteiro, a partir do encontro entre as inferências de Bourriaud (2009) sobre a Estética Relacional, e a criação de um curso de Artes Visuais na escola pública, em uma sala de aula com estudantes com e sem DV. Compreendi minha prática como Artista/Educador enquanto “atividade artística” e busquei “efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11).

Assim, adentrar a esfera das relações humanas, experimentar sua substância enquanto espaço e campo de criação, foi fundamental e implicou em meu afastamento de abordagens e temas que aludissem a dicotomias, como, por exemplo, cultura popular em oposição a uma cultura de elite, baixa tecnologia em relação à alta tecnologia etc.

Apartir da identificação de práticas recorrentes nos processos poéticos envolvidos na produção de uma Estética Relacional, foi possível estabelecer paralelos em relação às metas e possibilidades de exploração artística no contexto inclusivo da sala de aula.

2.2.1. Novas metas para sala de aula – um conjunto de ausências

O diálogo entre os estudantes e a comunidade escolar, principalmente em temas relacionados a diversidade, pós “paradigma da inclusão” (REILY, 2010, p.84), interessa para o escopo desta pesquisa.

A escola, enquanto interstício social comporta uma coletividade que obrigatoriamente vivencia o confinamento institucional, sujeita a lógica de um sistema social onde “as relações humanas não são mais “diretamente vividas”, mas se afastam em sua representação “espetacular” (BOURRIAUD, 2009, p.12).

Os questionamentos sobre se a Arte ainda é capaz de “gerar relações no mundo” (BOURRIAUD, 2009, p.12) parece ser a “problemática mais candente da Arte atual”(Op. Cit.), e neste estudo, essa questão se configurou igualmente importante.

Precisamos considerar as dificuldades vivenciadas em relação à prática de Ensino das Artes Visuais no contexto da Educação Inclusiva, quanto ao uso de estratégias multissensoriais, recorrentes e difíceis tentativas de adaptações, a carência de recursos artísticos e ambientes adequados para a prática artística nas escolas públicas formais.

Levando em conta a dificuldade de acesso aos bens e aparatos culturais e artísticos; seria possível gerar relações na sala de aula por meio das atividades artísticas, que minimizem as barreiras físicas, culturais, atitudinais, relacionais etc., entre estudantes com ou sem DV?

A escola é vista aqui enquanto campo de atuação do Artista/Educador/Pesquisador, onde o professor não carrega sob seus ombros o fardo da responsabilidade do mundo, mas se vê unido a um coletivo propositor de “modelos de universos possíveis” (BOURRIAUD, 2009, p.16-17). Tais modelos, por sua vez, constituem uma oportunidade para “aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica” (BOURRIAUD, 2009, p.18).

Pensar o conteúdo da Arte pós-teoria relacional é se abrir para outras maneiras de concebê-lo. Um conteúdo é algo que está contido ou se contém. A Arte relacional engendra formas variadas para absorção de seus conteúdos. O registro da obra não é capaz de resgatar o intrincado jogo relacional vivenciado, as próprias técnicas artísticas e referenciais teóricos não representam mais um território possível de ser adquirido isoladamente.

Aplicar a A/r/tografia no Ensino das Artes Visuais em uma Escola Inclusiva foi um risco. Temi corroborar com o colonialismo evidenciado nas imagens presentes em livros, nas mídias e aparelhos culturais, na valorização da cultura europeia e Norte Americana em detrimento de outras culturas como as dos povos da Ásia, África,

Oceania, Sul e Centro Americanos. Novamente, não se tratou de uma oposição, mas enquanto Artista/Educador/Pesquisador, utilizar elementos, aspectos, abordagens, estratégias, conceitos etc., que contribuam para a construção de intervenções pedagógicas e criativas que se insiram e atuem no tecido social da escola, operando para alcançar um propósito estético relacional.

Da mesma maneira que os artistas relacionais se servem das técnicas que melhor atendem a seus propósitos estéticos, como Artista/Educador/Pesquisador, busquei trabalhar com técnicas artísticas com foco no processo criativo.

A priori os estudantes com DV não teriam como iniciar uma discussão a partir do uso das imagens impressas ou projetadas. Entretanto foram capazes de, partindo de uma vivência ou prática relacional, criar imagens coletivamente.

As inúmeras possibilidades em sala de aula se apresentam como um devir de presencialidades que é algo que acontece não por uma imposição, mas por uma pulsação percebida por meio de um ensurdecido silêncio.

Meu trabalho como Artista/Educador/Pesquisador restringiu-se a delimitar inicialmente o cotidiano enquanto espaço de todos, ponto de encontro, marco, trânsito, à semelhança de um ponto de ônibus onde pessoas se encontram, se relacionam e seguem suas direções, cada qual no curso de suas novas relações em seus veículos, com rotas desconhecidas aos demais.

Nesses trajetos, enquanto prática, mais importante que o espaço percorrido, foi, à semelhança da obra contemporânea, a “duração a ser experimentada, como uma abertura para discussão ilimitada” (BOURRIAUD, 2009, p.21).

Assim como este processo, a dinâmica de trabalho com grupos, que se mantivessem juntos durante todo o curso, pareceu-me mais adequada. Esta organização poderia favorecer o aprofundamento do trabalho e potencializar o processo de inclusão.

2.3. Da poética da vida à poética relacional

A/r/tógrafos entendem que “a arte é um compromisso de vida, não podendo ser vista como algo estático e distante” (AGUIAR, 2011, p. 120). A sala de aula é o espaço onde a ação educadora e artística simultaneamente se desenvolvem, configurando um mesmo processo, ao mesmo tempo pedagógico e poético.

Dessa maneira, torna-se inevitável que a subjetividade própria de processos

artísticos revolvam a ordem própria de processos pedagógicos. Aguiar (2011), por meio da análise de cinco pesquisas a/r/tográficas, nas quais identifica essa imbricada e rica relação de coexistência processual, conclui que:

A ruptura com as práticas tradicionais acadêmicas são percebidas não somente no conteúdo e na documentação da pesquisa, mas principalmente na metodologia adotada, como, por exemplo, nas percepções subjetivas individuais que normalmente não são levadas em consideração devido à falta de embasamento teórico para confirmar ou não sua validade como verdade (AGUIAR, 2011, p.122).

A meu ver, é nessa relação dialógica entre os processos artísticos e pedagógicos que figuram o pensamento e a ação do Artista/Educador. A intencionalidade e pesquisas próprias do processo artístico permitem um livre trânsito cultural e transdisciplinar, antes e durante o processo pedagógico. Esse movimento de auto geração constituem tanto um princípio de autonomia/dependência (MORIN, 2003) quanto de *autopoieses* (MATURAMA; VARELA, 2001), enquanto processos configuram uma relação de interdependência.

Compreendo que meu processo artístico, enquanto Artista/Educador, é dependente de minha ação pedagógica em sala de aula, e esta, por sua vez, nutre-se dos percursos poéticos que vivencio. Ainda, considero constantemente minhas experiências anteriores, memórias e vivências tanto quanto referencial para refletir esteticamente, quanto para considerar a ética de minhas práticas. Refletir sobre como se dá meu processo criativo a partir do espaço de criação, a sala de aula, torna-se, então, imprescindível.

Uma vez que o processo pedagógico está inserido na dinâmica da escola regular pública, onde o estudo ocorreu, há exigências institucionais que, de alguma maneira, contrariam minha forma de fazer, enquanto Artista/Educador. Exemplo disso é o planejamento anual prévio de todos os conteúdos que serão abordados em cada bimestre, tarefa impossível de ser realizada quando um projeto dialógico e relacional é instaurado, uma vez que implica em constante reflexão dos conteúdos curriculares, das estratégias e abordagens.

Ao pensar sobre meu processo criativo busco identificar e compreender meu método de investigação e de apropriação de conteúdos simbólicos e afetivos, de maneira a estabelecer relações mais conscientes com o processo pedagógico, contribuindo, assim, para um maior entendimento de meu papel enquanto Artista/Educador na construção e aplicação de uma pedagogia relacional.

Ao lembrar ações que antecedem meu pôr a mão na massa para modelar a argila, material com o qual me sinto bem à vontade para criar, percebo meu rigor

processual. O *insight* me parece ser o elemento recorrente inicial que me põe em andamento, no caminho para chegar a modelar algo. Ele ocorre enquanto realizo as mais variadas tarefas, como uma espécie de programa que permanece em funcionamento, oculto aos processos conscientes, mas que insurge como um *insight*, uma ideia, uma espécie de *pop up* que salta adiante de todos os pensamentos, independentemente do que esteja fazendo. Tenho lembranças de vários desses momentos ocorrendo enquanto dormia e, por vezes, sentia-me obrigado a acordar e rabiscar o que estava pensando, para então poder voltar a dormir.

Essas ideias e registros por vezes me impeliam a empreender outros esboços, rabiscos, pesquisas e cálculos. Vão compondo aos poucos um quadro mental formado a partir desses fragmentos, indo parar normalmente em gavetas e pastas abarrotadas de outros desenhos e esquemas. De certa maneira, as realizo antes mesmo de moldá-las, pois, a partir de algum momento, o qual não sei precisar, elas ganham uma espécie de vida, passando a existirem inteiras, como uma memória ou ideia forte em sua forma. Sinto muito prazer quando as torno vivas em mim.

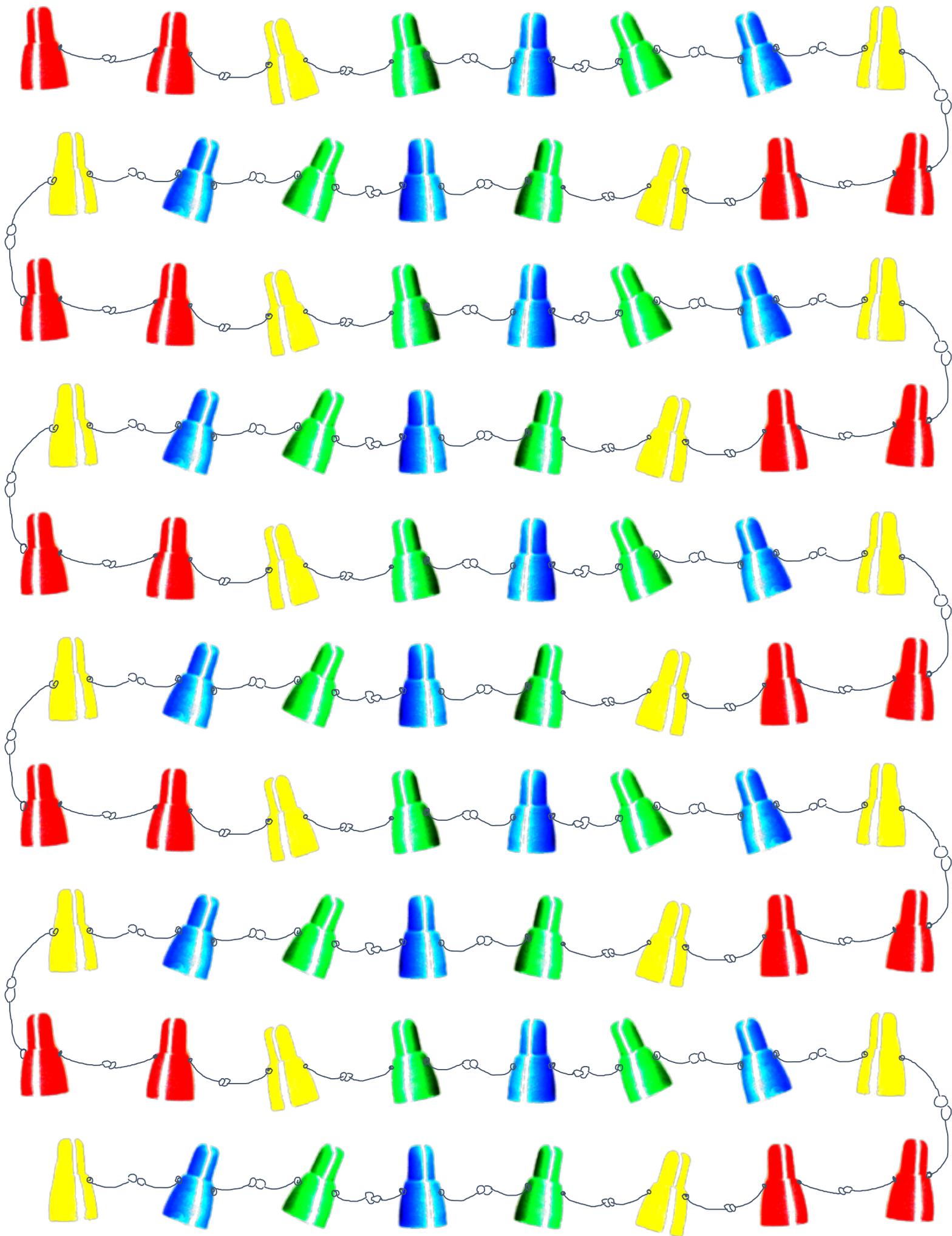
Ora, se todo esse processo pode dar vida à uma ideia a partir de um insight, seria possível conduzir um processo pedagógico que levasse o estudante com DV a vivenciar tal experiência estética?

Se o uso de imagens mentais viabilizava a exploração da estética do cotidiano por estudantes com DV em sala de aula, seria possível, então, que estudantes com e sem DV percorressem juntos um percurso poético, a ponto de tornarem viva uma ideia concebida coletivamente.

Mas, se 80% da aprendizagem dos estudantes sem DV se dá por meio da imagem (COSTA, 2015), restando apenas 20% de “outras formas” de aprendizagem. Dentre os estudantes com DV, esses 20% poderiam constituir toda a aprendizagem possível, a depender do grau de DV. Como aproximar e estimular o processo criativo e coletivo entre eles a partir de uma abordagem relacional no ensino de Artes Visuais?

A questão ganhou o tom de grande desafio à proposta relacional, uma vez que a relação dialógica, ou seja, a aproximação entre estudantes com e sem DV, dependia dessa escolha. Uma má escolha poderia ter implicado no afastamento das partes e aniquilação das possibilidades de diálogo.

Foi na busca de uma prática inclusiva em sala de aula que mais perguntas surgiram, norteadas pelo processo de pesquisa. Era necessário ir além das dificuldades, além da questão das imagens, e colocar em prática o entendimento de um processo relacional, de maneira a estabelecer vínculos entre a comunidade escolar, o Artista/Educador e os estudantes com e sem DV, por meio das produções relacionais de ambos.



3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ITINERÁRIOS, INTERAÇÕES E OUTRAS VEREDAS

Portas são portais que sinalizam uma mudança não apenas de cenário, mas de estado, de forças agindo em um novo espaço. Deixa-se algo e leva-se algo, de um lado do muro para o outro, da sala de aula para fora dela, de uma dimensão de consciência de si a outra, são possibilidades de nos tornarmos outros, de nos reinventarmos.

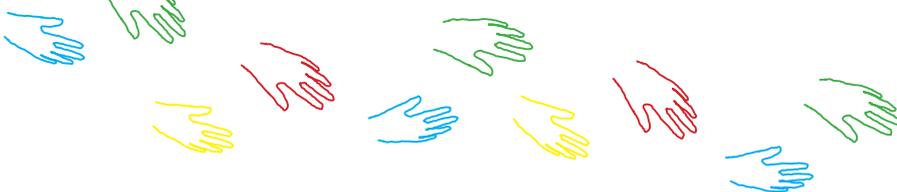
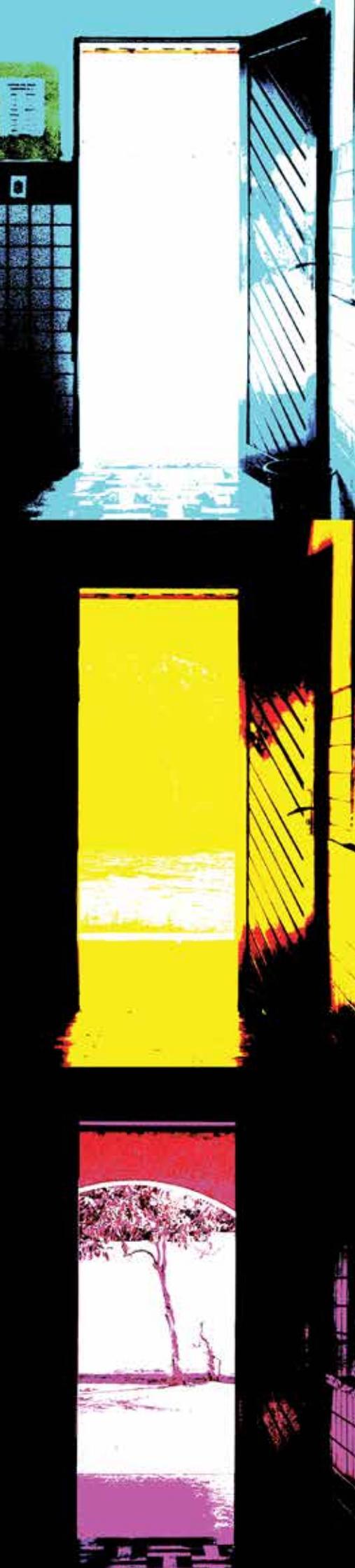
Ensinar é também preservar a intenção de alcançar novas portas. Desde a preparação para a caminhada que me levará a elas, à surpresa de já as ter atravessado enquanto caminhava em meio à noite, aos encontros com muros aparentemente intransponíveis, é a esperança de encontrá-las que me move.

Portas que rangem pela antiguidade de suas estruturas, que batem ao sabor de apressadas brisas, que cheiram a pinho ou verniz, feitas com frio ferro ou quentes quando em madeira, que abrem e fecham, ocultas ou reveladas, portas são passagens.

O relato da prática a seguir busca analisar, além de minha atuação como Artista/Educador na construção de uma pedagogia relacional por meio de estratégias de ensino, as implicações dessa abordagem no incremento das relações e estímulo a vivência de processos criativos coletivos e colaborativos entre estudantes com e sem DV no Ensino de Artes Visuais.

Enquanto Artista/Educador, considero a ação criativa e a prática pedagógica performadas em sala de aula inerentes a meu processo artístico. Assim, tornou-se necessário evidenciar suas interligações por meio da metáfora das portas enquanto marcos, rupturas e transformações em meu processo artístico relacional e pedagógico.

Os relatos foram organizados na ordem cronológica dos encontros, formando blocos conceituais, os quais chamei de “portas”, a saber: Primeira porta: (re)fazendo sentidos; Segunda porta: aprendendo a fazer juntos; Terceira Porta: todos jogam.



3.1. Primeira porta: (re)fazendo sentidos

Apesar de já ser Artista/Educador há vários anos, a ansiedade antes de entrar em sala é uma sensação conhecida e sempre presente. Um friozinho na barriga, mescla de paixão pelo que faço e algum medo ancestral desconhecido, mistura de desejo em estar inteiro e consciente durante o processo e de ser capaz de compartilhar algo valioso para mim e que me ajuda a ver beleza e sensibilidade no mundo: a Arte.

Ter chegado na sala de aula do nono ano da EMGRO, algumas semanas após o início ano letivo de 2016, impediu-me de realizar um planejamento prévio. E foi a partir de minhas investigações e aproximação de temas e projetos relacionados com a prática inclusiva, que pude esboçar as primeiras atividades iniciais.

Estava especialmente inclinado a orientar o curso a partir de uma experiência de mediação poética compartilhada por Cruz (2015), durante as disciplinas que havia cursado no mestrado em 2015. O cuidado e sensibilidade afetiva envolvidos na construção do que chamou de “Mala dos Sentidos” (CRUZ, 2015, p.757), chamou-me a atenção, e vislumbrava a possibilidade de conduzir um processo poético semelhante, e que pudesse ser desenvolvido conjuntamente com os estudantes com e sem DV.

Estava fortemente motivado a iniciar o processo com uma abordagem multissensorial que possibilitasse a reflexão e discussão sobre os sentidos dos estudantes, e que auxiliasse no reconhecimento de que todos tinham potencialidades e limitações, e que conhecê-las seria uma etapa importante para

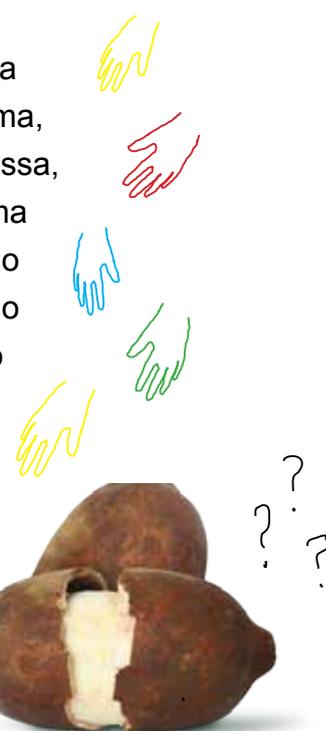
serem capazes de mobilizar habilidades e superar barreiras.

Foi percebida a necessidade do pesquisador em conciliar algo, e não apenas promover um agrupamento de pessoas, mas um encontro que provocasse a aproximação entre estudantes com e sem DV, por meio do qual seria possível relacionar o papel da disciplina de Artes Visuais e o projeto de uma Educação Inclusiva. Antigos hábitos me impeliam a recorrer a conteúdos tradicionais no Ensino das Artes (o desenho, a escultura etc.) e buscar adaptá-los, da melhor maneira possível.

A “Mala dos Sentidos” de Cruz (2015) era uma ferramenta de mediação poética e fora construída a partir de um olhar coletivo para as obras de um artista. Ao pensá-la a partir da perspectiva da sala de aula com estudantes com e sem DV, questionei-me sobre como chegar aos artistas e suas obras, sem antes aguçar os sentidos e tornar seus olhares sensíveis às poéticas da produção contemporânea. Temia que eles as rejeitassem como tantas vezes vi fazerem, por variados motivos.

Enquanto planejava, lembrei-me de uma brincadeira que fazemos com as crianças no Natal, a de tentar adivinhar qual era o presente apenas vendo e manuseando o pacote, sem abri-lo. Percebi que havia uma complexa mobilização de ações, sentidos e memórias envolvidas no processo. A criança tateia, por vezes o cheira, observa com atenção seu volume e forma, chacoalha o pacote, o pesa, percebe o sutil movimento de sua massa, recorrendo, a cada novo teste, a seu acervo de memórias, uma resposta ao enigma que ansiosamente busca decifrar. O quão engraçado é, quando as diversas opiniões sobre o que seria o presente são confrontadas com o que é o objeto. A criança falava o que achava ser o conteúdo do pacote, relacionando aos motivos sensoriais que a levaram a arriscar uma opinião, a forma de um livro, ou o cheiro perfumado, o barulho que fazia, seu peso etc.

Assim surgiu o primeiro jogo: a fronha de objetos. Teria sido preferível chamar de saco, mas como não tinha saco de tecido, escolhi uma fronha de travesseiro



grossa o bastante para que não permitisse a visão do objeto pelo lado de fora, e grande o bastante para que pudesse comportar ao menos três objetos de médio tamanho, e que pudessem ser manipulados por dentro. Já no primeiro encontro com a turma pude testar a estratégia do jogo da fronha de objetos.

Havia apenas um ano que estava afastado para o Mestrado, então, eu e a grande maioria da turma já nos conhecíamos e não houve necessidade de grandes apresentações. Após compartilharmos as saudades que sentíamos uns dos outros, disse que gostaria de fazer um jogo. Expliquei que havia escolhido vários objetos misteriosos e que a brincadeira não era adivinhar os objetos, mas descrevê-los com o máximo de detalhes possível, sua textura, forma, tamanho, temperatura etc. Aqueles que estivessem ouvindo poderiam arriscar adivinhar, mas que o objeto seria revelado apenas no final da atividade. Outro detalhe é que passaria a fronha com três objetos dentro dela, e que aqueles que quisessem participar escolheriam apenas um objeto para descrever.

A atividade começou e vários quiseram participar. Fui até o primeiro com a fronha em mãos com três dos nove objetos que havia levado: uma escova de sapateiro (madeira retangular, tendo uma das faces preenchidas com cerdas naturais), um disco retirado do interior do HD de computador (circular, à semelhança de um CD, de metal frio), e uma casca do fruto do cupuaçu (semelhante a madeira, na forma de um copo).

O primeiro estudante pôs as mãos dentro da fronha e escolheu a escova. Sua busca por palavras para a descrever o fizera rir compulsivamente e desencadear uma onda de risadas na turma, todos nos divertíamos enquanto ele dizia se tratar de algo “cabeludo... é quadrado e tem cabelo... e pinica”. Perguntei sobre a temperatura, e se arriscaria dizer de que material era feito, ao que ele respondeu ser de pedra e ter temperatura normal.

Quando perguntei quem seria o próximo, um número muito maior de estudantes manifestou o desejo de participar, dentre eles um estudante com DV, o qual escolheu o disco de HD, categoricamente afirmando se tratar de um CD. Lembro a todos que a proposta não envolvia adivinhar o objeto, mas descrevê-lo. Peço para que ele tente descrever o objeto para os colegas, no que afirma: “é fino, redondo e tem um buraco no meio... mas é um CD, professor, agora já disse”. Então, pergunto sobre a temperatura e o material, e por um instante ele parece estar surpreso, ao que me responde ser frio e parecer ser de metal, concluindo: “Não é um CD. É outra coisa que parece um CD”.

As atividades continuaram contemplando quase metade da turma no processo de leitura e descrição. Em vários momentos eles arriscavam adivinhar qual era o objeto, principalmente quando ouviam alguma nova informação acerca do que pensavam ser um mesmo objeto já descrito. Ao final do encontro, revelei quais eram os objetos

e o efeito foi muito semelhante ao de quando eu fazia a brincadeira no Natal com a minha família, risadas e a surpresa com suas próprias conclusões e equívocos. Conclui falando para a turma sobre o quanto ainda há para aprendermos com nossos sentidos, o quanto podemos nos enganar quando tomamos apenas um sentido como referência, e que, assim como erramos ao tentar adivinhar os objetos unicamente a partir do tato, também fazemos a partir da visão, da audição etc.

Convidei os estudantes a não se fecharem numa primeira opinião sobre coisa alguma, mas se manterem abertos a ouvirem novamente, verem novamente, a se permitirem aprender de maneiras diferentes.

Aquele primeiro encontro havia me deixado nas nuvens. Estávamos todos juntos, estudantes com e sem deficiência, mobilizando nossas memórias, baseadas em tantas experiências diversas, jogando juntos, partilhando sensações uns dos outros, compartilhando uma mesma vivência.

Eu resistia com veemência ao impulso de retornar às práticas e conteúdos tradicionais. Trabalhando 40 horas semanais como professor do estado da Paraíba e 30 horas semanais como Professor do município de João Pessoa, Paraíba, restavam poucos e raros momentos para planejar, ler e pesquisar, geralmente tomando completamente o final de semana e adentrando madrugadas. O ânimo do primeiro encontro, com esta turma, foi fundamental para estabelecer um ritmo no trabalho.

Considerando que “a aprendizagem está diretamente ligada à motivação, porém, para que a aprendizagem se torne realidade é necessário que o indivíduo receba estímulos” (SILVA; CARVALHO; COSTA, 2014, p.16). Senti-me motivado e também senti motivação nos estudantes.

Na prática seguinte busquei estimular e permitir múltiplas leituras e interpretações sensoriais, não um acordo, mas um acorde de possibilidades de leitura. A ideia foi a de produzirem uma narrativa ficcional a partir de estímulos sensoriais, exceto visuais. Que histórias foram capazes de produzir? Fora um exercício de imaginação capaz de acionar memórias e preencher as lacunas visuais entre os estímulos?

Já no início desse novo encontro, minha orientação foi de que os estudantes buscassem descrever detalhes daquilo que imaginavam, como sensações presentes, calor, frio, sede, assim como os sentimentos evocados, felicidade, medo, ansiedade, e o ambiente, se claro ou escuro, os objetos, o cenário, que buscassem contar a história com detalhes. Garanti que não precisariam se preocupar, pois eu não leria as histórias a menos que permitissem. Meu receio foi o de não soltarem a imaginação por vergonha de que os colegas a ouvissem depois. Esse foi um acordo que fizemos desde então. Que eu verificaria se a tarefa foi feita, mas não exporia as histórias de

ninguém.

Pedi para que todos os estudantes deixassem apenas os materiais para escrita sobre a mesa: caderno e caneta ou *reglete*, *punção*²¹ e folhas de papel. Esclareci que a atividade envolvia a necessidade de silêncio, pois alguns sons eram muito baixos e os ruídos da escola já eram demasiados.

Iniciei os estímulos sensoriais com o tilintar de chaves, caminhando vagarosamente entre as fileiras de carteiras até percorrer toda a sala. A cada novo percurso, peguei um novo elemento sobre minha mesa, um perfume suave borrifado próximo ao ventilador, o folhear de um livro próximo ao rosto produzindo vento e som, o pote de café aberto para que pudessem cheirar, etc. O silêncio foi mantido até o último elemento.

Alguns estudantes terminaram a atividade após a conclusão dos estímulos, resultando em pouco mais de cinco linhas de texto, mas também houve aqueles que permaneceram escrevendo, concentrados em suas narrativas, alguns se preocuparam em fechar imediatamente os cadernos, talvez temendo que algum colega curioso, enquanto outros se dedicaram a compartilhar suas histórias em voz alta ou com amigos mais próximos, trocando até mesmo os cadernos e lendo as histórias dos outros.

Minha expectativa foi a de ter tido um momento para leitura daqueles que desejassem. Entretanto, não levei em conta o tempo que passaram concentrados naquela tarefa e seu final, foi, ao menos em parte, recebida como alívio. Percebi que, apesar de ter perdido a atenção da turma, o clima de descontração que tomou conta da sala de aula envolvia várias trocas sobre a atividade recém concluída.

Proseguí conversando individualmente com os estudantes sobre o que escreveram. Já próximo ao final da aula, pedi para que, como atividade para casa, lessem a história que haviam escrito e escolhessem um elemento, imagem, cheiro, som, música, objeto etc., que pudesse melhor traduzir sua história.

Para ilustrar a atividade, tomei como exemplo a narrativa de um dos estudantes que me autorizou a contá-la e em voz alta. Seu texto era uma espécie de paródia do conto de João e Maria. Ao concluir a narrativa, perguntei ao autor que elemento da história ele escolheria para representá-la, ao que me responde “um pote de café”, em uma evidente referência a uma das passagens, onde, em vez de migalhas de pão deixadas no caminho, o personagem João teria deixado um caminho feito com pó de café.

A proposta do encontro seguinte foi de estimular o diálogo sobre as relações entre sentidos e sentimentos presentes na memória. Comecei perguntando sobre a

²¹ Instrumentos utilizados para a escrita do Braille.

escolha dos elementos (imagem, cheiro, som, música, objeto etc), atividade sugerida para casa, ao final do encontro anterior. Muitos estudantes não haviam trazido e alegaram não ter lembrado da atividade. Fui subitamente assaltado pela lembrança das dificuldades de vários estudantes em relação à realização de atividades extraclasse, pelos mais variados motivos. Entretanto, pensaria uma maneira de superar ou minimizar esse efeito. Naquela hora, pedi que anotassem a atividade no caderno, da maneira como eu ditaria e deixaria escrita no quadro.

Dei prosseguimento à aula, levantando questões sobre memória e como reagimos a ela com sensações e sentimentos. Perguntei se, ao lembrarem um evento feliz, tomando como exemplo escutar música, seriam capazes de reviver um pouco as sensações e sentimentos vivenciados durante a ação. Mal concluí a pergunta, e já alguns deles começaram a relatar, indicando a música, enquanto outros sorriam e assentiam com a cabeça. Pedi que os estudantes me permitissem dar outro exemplo e contei uma história de minha infância, de um encontro quando criança, passando férias em uma vila de pescadores no litoral paraibano: enquanto colocava armadilhas para pegar caranguejos, vi-me preso em um cercado, impedido de sair por um imenso peru, criado no lugar. Às gargalhadas, os estudantes não pareciam acreditar, e continuei falando dos meus esforços para afastar a ave da única saída, e que, na verdade, serviram apenas para chamar toda sua atenção e furor do animal contra mim. Relatei meu súbito pavor quando a ave começou a me perseguir e a vergonha ao ter escapado percorrendo metade da vila gritando por socorro.

Após a nova onda de risadas que surgira, revelei que o evento foi tão marcante para mim que sou capaz de lembrar do cheiro da terra, das lufadas de vento provocadas pela ave enquanto me perseguia, do medo que senti ao me ver preso e da vergonha pela ridícula cena de perseguição. Os relatos dos estudantes que se seguiram trouxeram memórias marcantes, de encontros com outros animais, cães na rua, gatos endiabrados, o papagaio do vizinho, e tantas outras histórias. Lembro-me de ter sido difícil conter aquela onda interminável de narrativas, e me chamou novamente a atenção o interesse coletivo pelas histórias dos outros.

Novamente a turma esteve junta. Sendo os alunos capazes de compartilhar uma mesma vivência, tive a intenção de fazer ver a capacidade da memória em resgatar e reviver sensações, emoções, sentimentos. O encontro se transformou numa espécie de catarse por meio de contações de histórias de vida, ora engraçadas, ora tensas e cheias de suspense, criando um espaço de coexistência, onde as memórias individuais eram coletivizadas e celebradas com alegria, tornando evidente que “ideias, sentimentos, imaginação, razão, produção e criação são mecanismos que prescindem da memória para ser concretizados” (SILVA; CARVALHO; COSTA,

2014, p. 13).

Questionei-me sobre a possibilidade de as memórias individuais e coletivas presentes em suas histórias - enquanto depositário imagético, considerando sua exegese a partir das “experiências vivenciadas no seio das famílias” enquanto “primeiras experiências significativas relacionadas à arte e ao mundo imagético” (SILVA; CARVALHO; COSTA, 2014, p.18-19) - alcançarem uma produção ao mesmo tempo imagética e visual. Afinal, como afirmam os mesmos autores: “A memória dá significado às vivências humanas e suas intervenções no cotidiano” (Op.Cit. p.13-14).

As histórias das crianças estavam carregadas de valores e referenciais estéticos e culturais, evidenciando o que Maquet (1986)²² afirmou sobre haver “em qualquer comportamento humano ou em qualquer artefato produzido pelo ser humano, um componente humano, um componente cultural, um componente singular” (apud RICHTER, 2003, p. 37).

Segundo Richter (2003), ao citar Dissanayake (1991)²³, Rader e Jessup (1976)²⁴, há a existência de uma estética do cotidiano que:

[...] subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (RICHTER, 2003, p. 20-21).

O valor estético envolve o prazer vivenciado pelos seres humanos, presentes nos exemplos familiares de vida, os quais não precisariam, segundo Rader e Jessup (1976 apud RICHTER, 2003), de explicações, justificativas ou razões.

Na busca em analisar a aplicação da abordagem relacional no contexto da ERI, entre estudantes com e sem DV, considerava a hipótese de que tal abordagem estimularia o processo criativo e coletivo, contribuindo com o processo de inclusão escolar.

Todavia, apesar da necessidade em empreender um esforço para reaprender a pensar o conteúdo da disciplina de Artes Visuais, antepunha-se a essa questão, a desafiadora contradição do uso de imagens visuais com os estudantes com DV.

A possibilidade de empreender a aprendizagem por meio de um processo poético relacional, mas que não se limitasse a ele, surgiu enquanto possibilidade para

²² MAQUET, J. *The aesthetic experience: an anthropologist looks at the visual arts*. Londres, Yale University Press, 1986.

²³ DISSANAYAKE, E. *What is art for?*^{2a} ed. Seattle, University of Washington Press, 1991.

²⁴ RADER, M.; JESSUP, B. *Art and human values*. New Jersey, Prentice-Hall, 1976.

desenvolver outros olhares para a questão.

Senti-me bem em me perceber diferente em sala de aula, ainda que inseguro em relação aos rumos do curso.

No encontro que se seguiu, a atividade para casa foi novamente requerida, e ainda contei com muita resistência e esquecimentos. Minha frustração me levou a necessidade de reavaliar, também, essa dinâmica, e novamente protelei seu recebimento, temendo que se desmotivassem em sala. Disse aos estudantes que a atividade faria parte da avaliação ao final do bimestre e que, até lá, precisariam concluí-la.

A atividade pensada para aquele encontro fora influenciada pelo conceito que Richter (2003) adotou como estética do cotidiano, relacionada com a maneira pela qual “o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos” (apud PEREIRA, 1996, p.127).

A ideia foi promover a percepção, questionando sobre como interpretamos o mundo e, também, como o outro interpreta. Planejei duas atividades, e a primeira envolvia uma brincadeira, desta vez, com sons de água e outros sons próximos, dentre eles, o som de chiado conhecido como *whitenoise*²⁵, o som de uma cachoeira, rio, torneira e do mar. A ideia era que percebessem as semelhanças e o que distinguia os sons, o que os aproximava e o que os tornava diferentes.

A segunda atividade envolveu a repetição do som do mar e a posterior audição de *Jeux de Vagues*²⁶, composição de Claude Debussy, compositor impressionista francês. As obras do compositor sempre me causaram espanto por seu forte apelo multissensorial e sentimental, uma característica, a meu ver, do movimento ao qual pertencia. Os títulos de suas composições (“conversa entre o vento e o mar”, “a claridade da lua”, “paisagens sentimentais”, etc.) refletem bem a força sinestésica de seu talento, capacidade e sensibilidade para traduzir a complexidade existencial da natureza humana por meio da linguagem musical.

A proposta envolveu buscar reconhecer a maneira pela qual os artistas interpretaram o mundo, tomando o som e o jogo das ondas percebido como estímulo para sua própria criação. Seria possível estabelecer vínculos entre a música e o som das ondas?

Pedi silêncio para que pudéssemos ouvir bem os sons. O primeiro som de

²⁵Ruído branco, tradução nossa. Som audível produzido por estática, criando um chiado constante. De certa maneira, se assemelha ao som produzido pelo forte volume d'água produzido por uma cachoeira.

²⁶*La Mer*, L. 109: N° 2. (1905).

cachoeira provocou muitas tentativas de acerto e curiosamente apenas um estudante foi capaz de identificar, relatando já ter ouvido uma de verdade, em uma viagem que fizera. A dinâmica foi compreendida, mas pedi para que ouvissem por mais tempo antes de tentarem adivinhar o próximo som, do *whitenoise*. Alguns evidenciaram se tratar de um som familiar, mas pareceram perdidos enquanto procuravam em suas memórias uma resposta. Outros afirmaram se tratar de uma cachoeira, ao mesmo tempo em que eram contestados, e a discussão cresceu até que decidi revelar a identidade do som.

Os relatos dos estudantes que se seguiram me fizeram perceber a distância entre a minha geração e a deles, quanto aos referenciais estéticos do cotidiano. Minha infância e adolescência estivera permeada por esse chiado do rádio não sintonizado, de dormir na frente da TV até que seu sinal saísse do ar, ele estava lá, traço estético inequívoco de um estágio tecnológico e social. O pouco reconhecimento do som por parte dos estudantes, me fizeram ficar atento para as minhas escolhas estéticas daí por diante, uma vez que a ideia era partir de uma estética cotidiana familiar, e, por meio dela, alcançar outras referências e leituras.

Os sons foram tocados, seguindo a dinâmica de ouvir por um tempo e só depois tentar acertar. Ao chegarmos no som das ondas do mar, pedi especial atenção, esclarecendo que a proposta, a partir de então, seria o de fechar os olhos e ouvir, e que buscassem se imaginar nesse lugar onde poderiam ouvir o mar.

À medida que o som foi reproduzido, aos poucos os estudantes foram imergindo na prática e fechando os olhos. Com um pouco mais de um minuto de áudio, fui baixando lentamente o volume e pedi para que fossem abrindo os olhos devagar. Disse-lhes que um artista, certa vez, ouvindo um som semelhante, a partir dele, fizera uma música, e que a colocaria para que pudessem, também, ouvir. Reproduzi *Jeux de Vagues* e o burburinho de estranhamento tomou conta da sala. Pedi para que tentassem ouvir e me dissessem depois se haviam percebido alguma semelhança entre o som anterior e a música. Reproduzi o áudio por pouco mais de um minuto e fui baixando novamente.

“Música esquisita”, “gostei”, “tem nada a ver uma com a outra”, “viajou, heim, professor”: eu me diverti com toda aquela manifestação espontânea. E não pude, obviamente, deixar de aproveitá-la, perguntando o porquê de a acharem esquisita, terem gostado ou não, etc. Em verdade, àquela altura da discussão, pareceu-me mais interessante o debate em relação ao que lhes era novo e dissonante em relação a seus repertórios estéticos.

Tornou-se uma das minhas preocupações constantes encontrar maneiras de

aproximar os estudantes dos conteúdos das Artes Visuais. Mas o risco de incorrer novamente no uso de imagens visuais, dificultando ou impossibilitando sua apreensão por estudantes com DV, me fazia manter uma distância segura até que eu encontrasse meios para isso. A lembrança de termos conseguido nos manter juntos, em práticas acessíveis a todos, me motivou.

A motivação tem origem em fatores internos e externos. O fator interno envolve ações psicológicas, tais como: a percepção, a emoção, a sensação e a recordação, enquanto os fatores externos envolvem ações de interação com o outro (MASLOW, 1978 apud SILVA; CARVALHO; COSTA, 2014, p.16).

Se por um lado foi possível aceder a elementos pertencentes à estética cotidiana do grupo pesquisado que tornou possível o contato com percepções, emoções, sensações e recordações, de maneira a impregnar um processo poético a partir da motivação, mesmo que a tarefa se constituísse um desafio, havia ainda as questões externas relacionadas com o outro.

Apesar de estar com o grupo em um crescente envolvimento, havia pouco entrosamento entre estudantes com e sem DV. Uma questão complexa e que, naquele momento do processo, representava o meu maior desafio: tornar possível um diálogo aberto e que promovesse trocas mais espontâneas entre os participantes. Senti-me impelido a promover atividades que facilitassem a interação e que se configurassem um estímulo a um processo criativo e coletivo.

Ao voltar meu olhar para a produção artística contemporânea percebi a proximidade entre a Arte-Educação Inclusiva e a Arte Contemporânea, vistas à luz da teoria Estética Relacional.

A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte; os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes à originalidade artística. (WILSON, 1990, p.51 *apud* RICHTER, 2003, p.41).

Os artistas relacionais, segundo Bourriaud (2009, p.19) tomam como matéria prima para suas criações a esfera das relações humanas, considerando a diversidade sociocultural. Essa postura representa um projeto em permanente construção, o que configura uma inversão dos referenciais estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna.

Uma abordagem contemporânea para o Ensino da Arte já é defendida, segundo Richter (2003), por autores como Marjorie e Brent Wilson (1990)²⁷ e Arthur Efland

²⁷ WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças.

(1998)²⁸, sinalizando um movimento que remonta aos anos 1960. Para os autores:

A arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística, em que os elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos temas, às ideias, aos aspectos sociais, políticos, à literatura e à narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáfora também são levantados (RICHTER, 2003, p.48-49).

A autora afirma que a base de uma pedagogia crítica não gira em torno de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo, e que “o pós-modernismo não pode significar uma simples rejeição da modernidade; em vez disso, ele envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias” (GIROUX²⁹, 1993, p.43 apud RICHTER, 2003, p.51).

Em parte, essa perspectiva coincide com o projeto dos artistas relacionais, principalmente ao não se opor ao modernismo, distingue-se dele por seu desapego em relação ao projeto modernista.

É preciso aceitar o doloroso fato de que certas questões não são mais pertinentes – e, por extensão, demarcar quais delas são assim consideradas atualmente pelos artistas: quais são os verdadeiros interesses da arte contemporânea, suas relações com a sociedade, a história, a cultura? (BOURRIAUD, 2009, p.12).

Bourriaud (2009) considera que as atividades dos artistas relacionais intencionam “pôr em contato níveis de realidade apartados” (2009, p. 12), efetuando ligações modestas entre elas.

Ao tomar como objetivo estimular o processo criativo e coletivo entre estudantes com e sem DV, uma abordagem relacional poderia agenciar a aproximação dessas partes historicamente apartados do convívio social, fundindo minha proposta pedagógica com a prática artística relacional.

A abordagem relacional constitui uma condição para a Pesquisa Viva, própria das investigações a/r/tográficas. Para Irwin (2013), a estética relacional “lida com a relação entre o a/r/tógrafo e forma de arte, entre ideias visuais (ou ideias musicais, ideias dramáticas, etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores” (Op. Cit., p. 32). Apesar da abordagem a/r/tográfica destacar seu enfoque no uso da imagem, sua natureza relacional e capacidade para lidar com conjuntos diversos de dados e

BARBOSA, A. M.; SALES, H.M. (orgs.). In: **3º Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História**. São Paulo, MAC/USP, 1990, p.50-63.

²⁸EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. A compreensão e o prazer da arte. **Anais**. São Paulo, Sesc-Vila Mariana, 2º encontro, 1998.

²⁹GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artesmédicas, 1993, p.41-69.

informações, tornaram-se uma promessa para encontrar outros caminhos, conexões que me auxiliassem a lidar com a contraditória condição do uso da imagem no contexto estudado, uma vez que “fazer ligações é inerentemente uma atividade relacional” (Op. Cit., p.30).

Também Richter (2003), de certa maneira evoca o desafio abraçado pelos artistas relacionais, principalmente ao postular que o Ensino das Artes Visuais precisa “contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal” (Idem, p.51), afirmando ainda que:

Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p.51).

A confluência de projetos e metas para Educação Inclusiva, do Ensino de Artes Visuais e da Arte Relacional, levaram-me a pensar em um processo poético relacional que, a partir de um sentimento comum a todos, fosse capaz de evocar o imaginário estético cotidiano.

Nos anos anteriores a esta prática, atuando na mesma escola estudada, percebi que por questões próprias da adolescência, relacionadas à necessidade de pertencimento ou exclusão a um grupo, os sentimentos eram pouco ou nunca compartilhados entre estudantes com e sem DV.

A busca que antecedeu o encontro seguinte com a turma, foi por encontrar um sentimento capaz de despertar e motivar o diálogo e a troca. O objetivo não era trabalhar especificamente o sentimento escolhido, mas usá-lo como estopim de um processo dialógico. Os princípios colocados por Morin pareciam se revelar na prática em sala de aula, fazendo com que a complexidade que ela mostrava se traduzisse no tecido que ia se formando.

Iniciei a aula com um relato de minha experiência com o sentimento de felicidade. Conteí-lhes que me sentia feliz quando ia à praia com minha família, pois gostava de brincar com meus filhos na areia e caçar tatuís com eles, de ficar de molho nas piscinas, sentir o calor do Sol, a brisa do vento, de mergulhar nas ondas e de conversar descontraidamente com minha esposa.

Eles pareceram gostar do meu relato, talvez por reconhecerem a emoção que me tomava enquanto narrava com prazer aqueles momentos vivos em minhas memórias, ou por também acionarem lembranças felizes relacionadas com a ida à praia ou outros ambientes coletivos com suas famílias.

Algumas narrativas espontâneas emergiram e não as interrompi: lembranças de idas ao sítio dos avós no interior do estado, idas à praia, etc. Mas, após algumas narrativas, com receio de que entendessem que seria aquela a atividade, retomei o andamento da aula e pedi para que abrissem os cadernos e escrevessem uma pergunta e, em seguida, começassem a responde-la por escrito: “O que faz você feliz?”.

Enquanto sentimento capaz de produzir falas espontâneas, e com menos chances de incorrer a processos negativos, tomei-o de bom grado para iniciar a exploração imagética, simbólica e estética. Esse exercício constitui um marco do início do processo poético relacional individual.

Para mim a questão da felicidade é subordinado àquilo que chamo “o problema da poesia da vida”. Ou seja, a vida, a meu ver, é polarizada entre a prosa, ou seja, as coisas que fazemos por obrigação, que não nos interessam, para sobreviver, e a poesia – o que nos faz florescer, o que nos faz amar, comunicar. E é isso que é importante. Então, eu digo que o verdadeiro problema não é a felicidade – é a questão que faço a mim-, porque a felicidade é algo que depende de uma multiplicidade de condições, e eu diria mesmo que o que causa a felicidade é frágil, porque, por exemplo, no amor de uma pessoa, se essa pessoa morre ou vai embora, cai-se da felicidade à infelicidade. Em outras palavras, não se pode sonhar com uma felicidade contínua para a humanidade. É impossível, porque a felicidade, repito, depende de uma soma de condições. Então, por outro lado, o que se pode dizer, pode-se tentar favorecer tudo que pode permitir a cada um viver poeticamente sua vida e, se vive poeticamente, você encontra momentos de felicidade, momentos de êxtase, momentos de alegria, e, na minha opinião, é isso: a questão da poesia da vida é mais importante do que a felicidade (MORIN, 2011).

O sentimento da felicidade tornara-se, então, meio para aceder à “poesia da vida”. A exploração do imaginário relacionado a este sentimento produziria o impulso para iniciar caminho, o processo poético.

Ao pedir para que respondessem a pergunta por meio da escrita, busquei provocar nos estudantes o esforço por organizar o fluxo da memória, reduzindo a lembrança a dados essenciais à narrativa, que, por sua vez, poderia indicar elementos estéticos significativos.

Como atividade para casa, pedi que buscassem concluir ou expandir a escrita, e que pensassem outras maneiras de contar ou representar esses sentimentos, que não fosse a escrita.

No encontro seguinte, retomamos o texto sobre o sentimento em forma de processo de avaliação oral. Chamei cada um dos estudantes para uma conversa. Apresentaram o que tinham escrito e falaram sobre como representariam o sentimento. Pedi para que desenvolvessem um pouco mais, descrevessem para mim esse momento

em que o sentimento se faz presente. Os relatos envolviam vivenciar momentos de união familiar, dormir, escutar rádio, escutar música, jogar no celular, conversar no *whatsapp*, estar com os amigos, andar de skate, de bicicleta, ler, desenhar, assistir séries, animes, criar histórias, comer bolo etc.

Acada estudante, ao final do relato, perguntei se haveria um objeto, ou desenho, ou música, ou cheiro que pudesse representar o sentimento. Ouvia o que tinham a dizer, mas pedia para que pensassem mais a respeito e escolhessem com calma a resposta, antes de a escrever no caderno. Ao final, pedi a todos que tentassem trazer na aula seguinte o que escolheram para representar o sentimento, e, não sendo possível, buscassem relatar, registrar de alguma maneira, gravando um áudio, um vídeo, uma foto, ou ainda, desenhando.

A avaliação individual ocorreu por muito mais tempo do que previra, perpassando três semanas. Houve dispersão, apesar da atenção individual ter me permitido conhecer tanto o relato escrito, quanto os elementos escolhidos e, também, de poder ouvir as argumentações sobre as escolhas estéticas envolvidas. A frustração com o tempo só foi aplacada pela certeza que, de outra maneira, dificilmente algumas narrativas teriam sido construídas e compartilhadas. A certeza de que apenas eu as ouviria, pode ter influenciado no aprofundamento da resposta.

Aquilo que chamei de dispersão, envolveu também diálogos não previstos entre eles, fruto da curiosidade sobre os sentimentos dos colegas, em discussões que envolviam afinidades e estranhamentos diante da diversidade das escolhas estéticas envolvendo os elementos que as representavam.



3.2. Segunda porta:

aprendendo a fazer juntos

A Estética Relacional passou a representar uma bússola para esta pesquisa por pensar as “práticas artísticas correspondentes, isto é, uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre observador e quadro, e elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p.21).

As trocas e diálogos espontâneos sobre as pesquisas individuais, entre os estudantes da sala, observados nos encontros anteriores, levaram-me a avançar com a intenção de os aproximar, objetivando a vivência de um processo criativo coletivo.

Considerando a possibilidade de promover uma experiência estética tendo o estar-junto como ponto de partida e de chegada, optei estrategicamente pela formação de pequenos grupos.

Entretanto, decidi adotar alguns critérios em relação à formatação dos grupos, que, a meu ver, poderiam contribuir com o processo: livre associação dos integrantes; ter no mínimo dois e máximo de cinco estudantes por grupo; trocas entre integrantes de um grupo poderiam ocorrer em até duas semanas, após esse período os grupos permaneceriam até o final do ano.

Minhas observações sobre a turma durante o primeiro bimestre apontavam para uma forte possibilidade dos estudantes com DV se reunirem num único grupo. Lutava contra o desejo de impedir que isso acontecesse, apesar de não ter nenhum embasamento factual que sustentasse minha hipótese. Desejei que pudessem tomar como critério as próprias afinidades ou relações de amizade, de maneira a formar grupos os mais

heterogêneos possíveis. Entretanto, busquei não interferir nas escolhas.

Apesar de ter anunciado antecipadamente na sala de aula os critérios de criação dos grupos, semanas depois ainda havia grupos em definição. Apenas metade da turma havia se organizado. Escrevi os critérios no quadro e os demais grupos foram se configurando. Neste dia uma estudante com DV havia faltado e percebi que os outros dois estudantes com DV permaneciam quietos, indiferentes à balbúrdia e o arrastado de unir as carteiras e formar grupos. Na mesma turma havia também um estudante diagnosticado com neurose e que igualmente permanecia excluído.

Durante a aula, quatro grupos haviam se formado, um com cinco estudantes e os demais com quatro. Tinha a opção de unir os remanescentes em um único grupo, prática que já havia adotado em outras turmas, ou de, contrariamente, tentar distribuir os estudantes, um em cada grupo, onde houvesse apenas quatro. E, apesar de não me sentir confortável com nenhuma das opções, optei pela segunda. Perguntei a cada grupo se aceitariam mais um integrante e a cada estudante se aceitariam fazer parte daquele grupo.

Noutro encontro, os dois estudantes remanescentes configuraram um quinto grupo, dentre eles uma estudante com DV.

O processo de criação dos grupos se revelou um importante instrumento para observação e análise do que chamo de “maturidade social inclusiva”, por falta de um conceito que melhor defina um estado em que o indivíduo não tem consciência e domínio dos mecanismos que operam a discriminação nele mesmo e, principalmente quanto a adoção de uma postura e prática sociais de exclusão. Sua ação é uma mescla de “não estou vendo”, de “não é comigo” e “não é da minha conta”.

Os controversos estudos sociais de Milgram (1965)³⁰, revelaram, por meio de um experimento que reproduzia a relação de poder entre professor e aluno, que mais de 65% das pessoas se tornam indiferentes ao sofrimento alheio diante de uma autoridade. O que o pesquisador prova é que nosso comportamento social é fortemente influenciado por outros, mas também pelas figuras de autoridade. Mesmo contrariando

³⁰MILGRAM, Stanley. Some conditions of obedience and disobedience to authority. In: **Human Relations. The Tavistock Institute**: 1965. Disponível em: <http://hum.sagepub.com/content/18/1/57>. Acesso em: 24 jul. 2017.

nossos princípios éticos.

Quando um professor *performa* uma prática excludente, influencia todo o comportamento social da turma, não apenas pelo exemplo humano, mas pela evidente relação de poder que existe na sala de aula.

Em variações de seus estudos, Milgram (1965) aponta que a indiferença a dor do outro é inversamente proporcional à proximidade física dos envolvidos. Assim, ao aproximar fisicamente os estudantes, em grupos mais heterogêneos, os tornaria mais propensos a serem solidários e sensíveis uns aos outros.

A sala de aula é o campo intersticial³¹ de atuação do Artista/Educador. Sua prática pedagógica e artística é dialógica e mutável em função de seu público.

O encontro continuou a partir de meu pedido para que compartilhassem as suas escolhas estéticas relacionadas com o sentimento com os demais integrantes do grupo, assim como os elementos escolhidos para representá-los. Pedi que ouvissem com atenção e registrassem em seus cadernos os relatos de cada um. Pois cada integrante do grupo precisava conhecer as escolhas dos demais, para que pudéssemos avançar para a etapa seguinte. No encontro seguinte, foi impossível seguir com o processo, a dor do atropelamento e morte de uma estudante foi um golpe duro. Dedicamos o dia para assistir à família e amigos.

As aulas que se sucederam foram registradas fora da ordem no Diário de Classe em função de estarmos, à época, iniciando o quadro de reposições em função de uma greve realizada pela categoria de professores. Nas janelas que haviam em meu horário, tornou-se comum, durante um tempo, ser chamado a entrar em sala de aula no lugar de outro professor. Seguirei, aqui, entretanto, a ordem cronológica que cuidei de registrar em meus arquivos digitais.

No encontro que se seguiu, os grupos foram desafiados a encontrar algo em comum entre eles a partir do sentimento de felicidade, e discutir sobre as escolhas estéticas envolvendo os elementos escolhidos (objetos, músicas, fotografias, etc), buscando igualmente encontrar algo em comum entre eles?

Este encontro intencionou desafiar os estudantes a encontrarem respostas. Não que elas fossem possíveis ou impossíveis. A ideia era que o diálogo e a troca se intensificassem, pois precisariam expor suas escolhas e confrontá-las com as dos

³¹ Bourriaud observa que o termo interstício foi usado por Karl Marx para designar comunidades de troca que escapavam ao quadro da economia capitalista, pois não obedeciam à lei do lucro [...] é um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema (BOURRIAUD, 2009, p. 22-23).

demais, buscando proximidades conceituais, formais, estéticas.

Dois grupos pareceram não avançar na atividade proposta, e precisei intervir, juntando-me a eles, buscando iniciar o diálogo. Perguntei se lembravam o que fazia o outro feliz e pedi que consultassem o caderno, onde haviam anotado. Percebi que vários deles não tinham anotado, e em apenas um caderno continha a atividade anterior. Eles explicaram que depois iriam copiar. Pedi que todos o fizessem então naquele momento enquanto falava com outro grupo e, só depois retornaria.

No outro grupo, puxei uma cadeira e me sentei junto a eles, repetindo as questões feitas ao grupo anterior. Perguntei se haviam anotado nos cadernos e a resposta foi negativa. Pedi que todos o fizessem, como um dos estudantes não manifestou intenção de anotar, perguntei se ele tinha os materiais para escrita (*reglete, punção e papel*), ele respondeu afirmativamente e se pôs a procurar o material para a tarefa.

Em meio àquela coincidência de não saberem do outro e nem terem anotado, fiquei por um instante inseguro em relação a estratégia dos grupos. Repeti o processo, indo a todos os demais grupos. Neles, o número de estudantes que não havia anotado, ou o fizeram parcialmente foi mínimo, o que pode ter influenciado na prontidão e disposição desses grupos para a atividade.

Tornei a passar pelos grupos ouvindo suas discussões e conclusões até o final da aula. A tarefa proposta não era fácil, pois não seguia uma lógica tradicional, ela demandava a mobilização coletiva de capacidades complexas de abstração, interpretação e imaginação, comprometidas com a ideia do outro, a buscar relações, estabelecer vínculos.

O exercício em si era uma metáfora daquilo que desejava que encontrassem entre eles, um espaço de coabitação e partilha sensível.

Apesar da minha resistência ao uso de imagens na sala, era urgente a necessidade de que vivenciassem os processos cognitivos envolvidos nas múltiplas interpretações de uma obra de arte. Assim, busquei por uma obra de arte que permitisse, mesmo por meio de uma descrição oral, a apreensão de sua riqueza interpretativa.

No encontro seguinte, comecei a aula projetando a imagem da primeira parte da instalação neo-concreta de Cildo Meireles, “Desvio para o Vermelho - Impregnação” (1967), em exposição permanente no Inhotim³² desde 2006.

Descrevi a obra como sendo formada pelo que parecia uma grande sala,

³²O instituto abriga um dos mais importantes complexos museológicos, com uma série de pavilhões e galerias com obras de arte e esculturas expostas ao ar livre. Fica localizado em Minas Gerais – Brasil. Fonte: [http:// www.inhotim.org.br/](http://www.inhotim.org.br/). Acesso em: 25 jul. 2017.

com móveis, centro, sofá, escrivaninha, TV, quadros nas paredes, várias estantes com muitos objetos e livros, etc., e tudo tinha a tonalidade avermelhada, inclusive o chão e os objetos dentro da geladeira. Perguntei o que pensavam quando viam



a obra ou a imaginavam, no que foram respondendo: “é a casa do vampiro”, “dá agonia”, “aconteceu alguma coisa ruim”. Questionei o que os fazia pensar no vampiro, na agonia e que algo ruim havia acontecido ao que me responderem ser a cor vermelha presente em tudo.

Continuei o diálogo curioso em saber por que o vermelho significava aquilo que percebiam, e surgiram outras possibilidades de leitura: “é a cor do amor... e tem um coração na parede”.

Outras leituras começaram a surgir e, ao

perceber que elas começavam a se esgotar, questionei sobre os objetos, pedindo para que fossem falando aqueles que identificavam. Garrafas, copos, bibelôs, discos, equipamentos, livros, etc., palavras ditas em voz alta, algumas seguidas de histórias, memórias de terem visto objetos semelhantes na casa de alguém.

Interrompi o fluxo de leitura perguntando sobre o que unia todos aqueles objetos e a resposta é uníssona: “o vermelho”. Contei, então, a história da obra e da riqueza polissêmica propositalmente escolhida de seu nome. O vermelho que aludia ao sangue derramado durante a ditadura militar no Brasil, ligada ao evento da morte do jornalista Vladimir Herzog. Contei ainda, sobre outras obras do artista, e da força de seu trabalho residir em proporcionar impactos sensoriais e psicológicos no público.

Voltei a reflexão para o trabalho dos grupos, dizendo-lhes que, enquanto a obra estudada unia, por meio da cor vermelha, diferentes objetos, significados e eventos vividos pelo artista, o processo artístico que estavam experimentando teria em comum o sentimento da felicidade. A ideia era que cada grupo fosse capaz de criar algo em conjunto.

Enquanto minhas palavras ficaram ecoando dentro de mim, surpreendi-me com a dimensão do desafio que lhes atribuí. Decidi estar com eles para tomar essas decisões, ajudando-os na dinâmica em escolher algo em comum, e daí por diante, em todas as tomadas de decisão do grupo, quando me pareceram vivenciar impasses.

Adotei, também, a partir daquele momento, outras estratégias para interagir com os grupos, de maneira a favorecer a dinâmica naquele formato de aula. Dediquei

ao menos cinco minutos a cada grupo por aula, conferindo os avanços e registros realizados nos cadernos e fazendo-os anotar as metas para o encontro seguinte, uma vez que já os tivessem pactuado com ou sem meu auxílio. Quando as questões, encaminhamentos e dúvidas eram comuns a todos, as falava a todos, posicionando-me no meio da sala. Os assuntos relacionados com o processo poético de cada grupo foram tratados especificamente com cada um deles. A princípio realizava, também, minhas anotações, mas, depois minhas intervenções eram feitas nos cadernos e materiais que eles passaram a trazer para a sala.

A tarefa de ir a cada grupo impôs um ritmo forte a mim e a turma. Em verdade, acontecia de não conseguir passar em todos os grupos durante uma aula por variados motivos: demora para chegar na sala em função da dinâmica adotada para alternância de professores entre as turmas; interrupções para avisos da direção e outras demandas da escola; ter passado demasiado tempo com um grupo discutindo, auxiliando na tomada de decisões ou mediando conflitos; necessidade de uma explicação maior para todos, etc.

À atividade proposta de buscar, encontrar algo em comum, acrescentei a de escolherem um nome para seus grupos. Pedi para que um integrante de cada grupo viesse até minha mesa dizer o nome do grupo e a definição de seus integrantes.

A partir desse momento irei me referir a cada grupo por seu nome precedido da inicial "G", seguido de hífen. Antes porém, farei uma caracterização de cada um deles, com número de estudantes com e sem deficiência³³, as afinidades envolvidas que lhes provocam o sentimento de felicidade.

Quadro 01 - Grupo, representatividade e evocadores de felicidade

Nome do Grupo	Total de estudantes	Representatividade de estudantes com deficiência	Elementos evocadores de felicidade
G-Dark Lion	5	1/5 (Cegueira)	Robôs, bolos, futebol, assistir TV, animes
G-Halls	5	1/5 (Neurose)	Histórias de terror, animes, desenhar
G-HD Full Games	6	1/6 (Baixa visão)	Jogos, histórias e versos
G-Os Angel	5	1/5 (Cegueira)	Literatura, revistas, Harry Potter, ouvir música

³³A representatividade torna-se importante, uma vez que convém incentivar a heterogeneidade inclusive na configuração dos grupos, de modo a proporcionar a todos os estudantes a possibilidade do convívio com a diversidade. Mesmo que a representatividade não tenha sido proposital, tornou-se uma questão importante a ser considerada durante a configuração de grupos. As deficiências presentes nos grupos foram um dado importante no planejamento, e permitiram a adoção de estratégias e abordagens

A tabela do Quadro 01, na página anterior, representa os quatro grupos que se configuraram no decorrer do processo. O quinto grupo, composto por apenas dois estudantes, fora desfeito e seus integrantes distribuídos dentre os demais em virtude da dificuldade que tinham em se encontrarem, uma vez que, quando ocorria de um deles faltar, não havia diálogo e, conseqüentemente, oportunidade de avançar nas atividades.

Entre desistências e permutas com a outra turma de nono ano da escola, apenas 21 estudantes efetivamente estiveram envolvidos e concluíram a disciplina.

Ao desafio de encontrarem algo em comum, acrescentei a certa altura do processo, que não haveria problemas se não o encontrassem. Questionei então se seriam capazes de criar algo artístico a partir dos evocadores de felicidade. Pedi para que discutissem essa possibilidade entre eles, enquanto visitava os grupos.

Sentei-me com o G-Dark Lion e perguntei se já tinha chegado a algum consenso. Esboçaram a ideia de construir uma narrativa onde cada um tinha uma força relacionada com o que gostavam de fazer. Contam um pouco da história e nela, o estudante com DV, encarna a personagem de um vidente, aquele que tinha o poder da vidência. Sabia que a questão, mesmo aparentemente fruto de um consenso, estava carregada de discriminação. Perguntei se estavam todos de acordo com a história, no que assentiram e pedi para que escrevessem nos cadernos, então, o ponto comum encontrado e esboçassem a história.

Em G-HD Full Games, havia um consenso por jogos, mas um estudante sinalizou gostar mais de literatura. Houve surpresa para seus amigos e um aparente embaraço daquele se pôs na contramão da coletividade. Perguntei qual história ou livro havia gostado mais, no que me respondeu o romance de Markus Zusak, "A menina que roubava livros". Perguntei aos demais se haviam lido o livro ou assistido ao filme, e a resposta foi negativa. Como meta para a próxima aula, pergunto se haveria a possibilidade deles se reunirem a assistirem ao filme. Após algumas projeções de encontros, e idas às casas de uns e de outros, disseram-me ser possível. Pedi então que anotassem no caderno a meta para a aula seguinte.

A aula tornou-se curta após aquelas duas conversas iniciais. Percebi que teria que ser mais preciso nas intervenções, ou propor atividades para que os demais grupos não dispersassem enquanto estivesse dando atenção a um deles.

No encontro seguinte percorri os demais grupos buscando incentivar a autonomia do grupo para discutir as questões e estabelecer seu próprio ritmo de pesquisa e

estudo. Em particular, a dificuldade em estabelecer metas alcançáveis para as aulas seguintes me chamou atenção. Afinal, era de se esperar que as alcançassem, uma vez que eles mesmos as propunham. Entretanto isto raramente aconteceu, demandando uma atenção constante de minha parte, principalmente na pesquisa por estratégias que a agilizassem o processo, e que diminuíssem a procura por culpados.

Em minhas pesquisas, encontrei uma técnica que auxilia as tomadas de decisão na forma de um jogo, utilizado tanto em meios empresariais, como auxiliando diagnósticos médicos, sempre que há a presença de especialistas. Conhecida como Técnica Delphi (PM2ALL, 2011), suas vantagens são apontadas por fazerem uso da experiência de vida, adaptabilidade em situações novas, agilidade para decidir e, que especialmente chamou minha atenção, a capacidade de facilitar a participação e para limitar os desvios motivados por preconceitos. Dentre as desvantagens, foram apontadas que a informação produzida tende a ser mais qualitativa e menos quantitativa. Ora, definitivamente, em tomadas de decisão envolvendo um processo poético relacional coletivo, a produção de informações qualitativas é uma condição *sine qua non*.

A técnica consiste em ciclos de pontuação a partir de uma questão problema. Apenas aqueles que pontuassem mais e menos, poderiam expor seus motivos. A pontuação poderia variar de acordo com o propósito em que é utilizada, e significar desde o nível de concordância com uma ideia ou meta, à possibilidade de ela ser alcançada ou não.

Pedi a atenção de todos para a questão das metas que estavam sendo propostas pelos estudantes e que, mesmo assim, não as estavam alcançando. Disse-lhes que havia um jogo que poderia ajudar a não se imporem metas que não pudessem alcançar. Projetei uma situação fictícia para que pudessem usar durante o jogo: “Há uma caixa de livros no portão da escola, seu grupo é capaz de trazê-la até aqui em cinco minutos?”. Perguntei, de um a cinco, sendo um para indicar que essa tarefa é impossível para o seu grupo, e cinco para afirmar que seu grupo é capaz de realiza-la, escolhessem um número mentalmente. Pedi para que não falassem nada, apenas pensassem no número e quando eu dissesse “Já!”, apresentassem o número pensado com os dedos da mão para seus colegas de grupo.

Pedi que, apenas aqueles que colocaram o menor e o maior número falassem ao grupo os motivos porque o fizeram. Levou um tempo até que entendessem a dinâmica e a usassem para discutir as metas para os grupos. Precisei passar em cada grupo tirando as dúvidas, mas foi com o G-Os Angels, que tive um retorno inesperado. Realizei várias rodadas até que pudessem chegar a um consenso sobre se a equipe seria ou não capaz de realizar a tarefa, ainda envolvendo o exemplo da caixa de

livro no portão da escola. Uma estudante insistiu em apresentar o número um e, seu argumento foi o de que ela era muito pequena, magra e fraca para levar uma caixa com livros e que no grupo havia uma pessoa cega que não poderia ajudar, e que por isso achava a tarefa impossível.

O estudante com DV concordou com a outra estudante, dizendo que não poderia fazer a tarefa sozinho, mas que era forte e poderia com a caixa, e que, se a colega o guiasse, poderiam realizar a tarefa. Sugeri mais uma rodada, no que alcançaram um três consensual, indicando que a tarefa teria suas dificuldades, mas que seria possível realizá-la. Perguntei por que a estudante havia mudado de ideia, ao que a mesma me respondeu que não havia pensado na força do colega, apenas nas fraquezas de ambos, e que, ao ouvi-lo, tornou-se possível a tarefa.

O G-Halls, por outro lado, revelou-se um grupo conflitante. Chegavam rapidamente ao consenso, por entenderem o jogo, e não pelo jogo em si. A técnica surtiu pouco efeito e algumas dificuldades desse coletivo perpassaram todo processo.

Meu acentuado interesse em ser capaz de construir este estudo a partir de uma perspectiva *A/r*/tográfica por meio da exploração de imagens relacionadas com a estética do cotidiano, conduziram-me a incentivar a investigação de mais objetos, imagens, músicas, sons, narrativas etc.

A abordagem relacional nos permitiu explorar além das imagens visuais e dos estímulos multissensoriais, e encontrar nas imagens mentais um território comum todos os estudantes, com ou sem DV. Por vezes, em suas pesquisas, os estudantes não foram capazes de resolver a imagem em si, mas trouxeram o seu entorno, as narrativas paralelas ou atmosfera imagética que envolvia suas ideias.

Após vários encontros e discussões dedicados à pesquisa de objetos, imagens, sons, cheiros, sensações etc., relacionados com o tema ou elemento em comum, uma dinâmica de aula foi definida.

A cada início de aula, havia o compartilhamento das informações entre os integrantes de cada grupo. Imagens, fotos, músicas, narrativas, objetos relacionados com a pesquisa eram apresentados ou colocados na mesa, por vezes desenhos, livros e até alimentos. Quando havia conflitos que extrapolavam o processo, já que existiram, eu realizava a mediação, buscando entendimentos e maneiras de restabelecer o convívio e o trabalho em equipe.

Se a meta parecia grande ou pequena demais na percepção de algum integrante da equipe, incentivava o uso da técnica Delphi, como meio de evidenciar limites e possibilidades percebidas por seus integrantes para realização das tarefas. Grandes

metas eram divididas entre os integrantes, tornando-as mais acessíveis de serem alcançadas por todos. Minha intervenção na tomada de decisões ocorreu apenas diante de situações de conflitos que geravam impasses, geralmente em momentos relacionados com as divisões de tarefas a serem realizadas para os encontros seguintes.



3.3. Terceira Porta: todos jogam

Naquela altura do processo, voltei minha atenção para o planejamento e proposição de uma atividade que tivesse como resultado um produto artístico relacional. Ciente dos recursos limitados disponíveis na escola, da inexistência de um local adequado para realização de atividades artísticas, assim como da impossibilidade de deixar guardados quaisquer materiais, precisaria propor uma atividade cujo produto, mesmo em construção, pudesse ir e vir com os estudantes para suas casas, sem que, contudo implicasse em sua destruição no processo.

Eu ansiava por alcançar a proposição de uma atividade artística que fosse capaz de evocar o processo relacional vivenciado por eles, ao mesmo tempo que, permitisse ser impregnado pela estética pesquisada.

Para Bourriaud (2009, p.15), a “atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (BOURRIAUD, 2009, p.15). Percebi que esse jogo estava presente na proposição de uma poética relacional para a sala de aula.

Mas esse jogo inter-humano que constitui nosso objeto (Duchamp: “A arte é um jogo entre todos os homens de todas as épocas”) ultrapassa o quadro daquilo que, por comodidade, é chamado de “arte”: assim, as “situações construídas” preconizadas pela Internacional situacionista pertencem inteiramente a esse “jogo”, mesmo que Guy Debord lhes negasse, em última instância, qualquer caráter artístico, vindo nelas, pelo contrário, a “superação da arte” por meio de uma revolução da vida cotidiana (BOURRIAUD, 2009, p.26).

Estudantes com e sem DV jogavam esse jogo inter-humano nas tantas situações construídas em seus cotidianos. Ao voltarem seus olhares para a estética presente em suas vidas, estariam exercitando a percepção da carga simbólica



cultural e pessoal presentes em objetos, ações, sentimentos, etc. Ao elencarem um desses elementos, por critérios conscientes ou não, os estudantes estariam abrindo a possibilidade de diálogo e conseqüentemente potencializando uma maior consciência crítica sobre suas escolhas.

A dialógica do processo relacional proporcionou um movimento, por vezes percebido como retrocesso, como quando um integrante do grupo deixava de realizar sua pesquisa, não tendo o que compartilhar e comprometendo as discussões e o andamento do projeto coletivo. Desse aparente “andar para trás”, talvez envolvendo o sentimento de frustração, surgiram outros diálogos, que envolviam desde as dificuldades envolvidas na pesquisa, às motivações para fazê-la.

A dinâmica das atividades nos grupos foi gradualmente se tornando circular e espiralada. As questões caminhavam num percurso que dava voltas, perpassando seus integrantes, sofrendo suaves mudanças de intensidade à medida em que sutilmente foram também promovendo mudanças nos participantes.

Dick (2003) reconhece esse movimento, espiralado, que a cada volta consolida o entendimento anterior, como uma estratégia viável e que caracteriza a pesquisa-ação. Para o autor:

A partir da intencionalidade e deliberação é possível maximizar a aprendizagem. A cada passo você aprende algo. Em diversos momentos você estará revisando o que achava já ter entendido. Em outros passos, você estará confirmando ou questionando seu conhecimento (DICK, 2003, p.23-24).

Esta característica percebida no trabalho, também é apontada por Irwin (2013) como inerente ao trabalho do Ar/tógrafo, chamado de “**recursivo** ao possibilitar que suas práticas espiralem por meio de uma evolução de ideias” (Op. Cit., p.30) (grifo da autora).

Esses ciclos recursivos em que, a cada volta tanto o jogo quanto seus participantes mudam por meio de suas relações e interações, lembram os movimento dos jogos de tabuleiro. A criação e confecção de um jogo, enquanto metáfora desses passos, intencional e deliberadamente construídos, poderia ser, então, um maximizador da consciência acerca do processo poético relacional vivenciado.

Cauquelin (2011), para quem o jogo evoca o que chamou de “círculo mágico”, afirma que o jogo tem a capacidade de nos arrebatando de nossas realidades, constituindo outro mundo possível de ser habitado. Para a autora, Arte e jogo estariam próximos, únicos construtos de conhecimentos capazes de nos conectar com mundos plurais. A autora sugere que a capacidade de “levar para fora da vida cotidiana é o traço essencial que faz toda a beleza do jogo; por acarretar gratuidade e inutilidade, esse levar para fora do cotidiano se parece com uma fuga para um mundo ‘sem entraves’” (CAUQUELIN, 2011, p.197-198) (grifo da autora).

A questão discutida por Cauquelin (2011) envolve a exploração da concepção de realidades múltiplas as quais habitamos simultaneamente de maneira consciente ou não. Nessa concepção, estaríamos sujeitos às lógicas sistêmicas de cada um desses mundos, habitando-os, mas, também, transitando ou buscando escapar deles. “O jogo, assim como a arte, oferece uma boa aproximação dessa fuga e de sua volta, e possui, além disso, o mérito de demonstrar o papel dos *qua*³⁴ no contexto de uma fuga real da realidade” (CAUQUELIN, 2011, p.256) (grifo da autora). Jogo e Arte configurariam assim, mundos possíveis para os quais podemos viajar, sem contudo a necessidade de nos apartarmos do real.

Podemos então fugir para dentro da arte, ao mesmo tempo que permanecemos firmemente ancorados na terra daqui, desfrutando de uma estabilidade que a contemplação das obras só vem reforçar. A viagem termina com o reconhecimento do ponto de partida (CAUQUELIN, 2011, p.255).

Mas, seria possível desenvolver algum jogo que, ao mesmo tempo pudesse evocar o processo poético vivenciado por cada grupo e estabelecer novas relações, efetuando novas aproximações entre estudantes com em sem DV, e deles com a comunidade escolar?

A ideia que formava era a desenvolver atividades envolvendo a produção criativa e coletiva de um jogo com um propósito também relacional. Os jogos massivos virtualizam a proximidade, ao mesmo tempo em que fisicamente continuamos sozinhos diante de um terminal. Assim, a proximidade física dos jogadores precisaria ser resgatada, uma vez que ela atenua a indiferença em relação ao outro, como já visto nos estudos de Milgran (1965).

Os jogos de tabuleiro surgiram pela lembrança da infância e adolescência, de momentos compartilhados com a família, e que me fizeram reviver os sentimentos. Fazem parte de meu cotidiano com meus filhos, criando ou jogando juntos. Neles aprendíamos muito sobre que a diversão não envolvia ganhar ou perder, mas

³⁴Do latim qua, significa 'enquanto' (CAUQUELIN, 2011, p. 253).

principalmente o estar juntos.

Consciente de que a tarefa de construção de um jogo de tabuleiro envolvendo os referenciais estéticos pesquisados nos cotidianos individuais e coletivos, poderiam perigosamente se configurar uma prática de exclusão, lembrando o que Ochaíta e Espinosa (2004) afirmam:

No que se refere ao planejamento do jogo, parece que as crianças não videntes acham mais fácil planejar o jogo do que executá-lo, o que mais uma vez revela a importância da linguagem no desenvolvimento do jogo na ausência da visão (Op.Cit. p.160).

Apesar das atividades desenvolvidas serem inclusivas, uma vez que tornaria possível o envolvimento de estudantes com DV nas etapas do jogo envolvendo o planejamento, havia, ainda, a questão do construir junto o trabalho, e meu desejo de que pudessem também interferir fisicamente no resultado estético do produto artístico produzido.

Eu não desejava que os estudantes com DV fossem privados dessa experiência. Minha dúvida residiu entre interferir desde o início, lembrando-os de se envolverem na construção do jogo, ou permitir que os diálogos e construções avançassem e só então, diante do que produzissem, planejaria algo para envolver a todos no processo, caso fosse necessário. De fato, não tinha como antever o processo, precisaria vive-lo.

Quando apresentei a proposta da atividade artística por meio da construção de um jogo de tabuleiro, os estudantes ficaram curiosos com a possibilidade, e a referências a inúmeros jogos já conhecidos foi imediata. Afirmo que poderiam se inspirar em outros jogos ou mesmo criar novos. Entretanto, o jogo deveria incorporar as pesquisas e o processo vivido pelo grupo. Assim, exemplifiquei com casos em que um integrante esquecia uma atividade e prejudicava o avanço do grupo, e que, no jogo, poderia implicar em perder uma rodada. Utilizei também exemplos quando um integrante consegue superar as dificuldades e contribuir com o grupo, com ou sem ajuda de outros, e que poderia implicar em avançar casas no tabuleiro do jogo. Outra questão pontuada foi a incorporação das pesquisas sensoriais e estéticas desenvolvidas até então.

Essa apresentação geral da atividade possibilitava que as equipes iniciassem a troca pelo diálogo, o que me deu tempo para ir passando por cada grupo discutindo e definindo encaminhamentos e tirando dúvidas. A esta altura do processo, já conseguia administrar o tempo em cada grupo contemplando todos os grupos no intervalo de uma aula.

Não havia como pressupor que todos os estudantes vivenciaram os mesmos

jogos. Em sondagens com a turma e com profissionais que prestavam AEE nas SRM, tive uma breve noção de modelos de jogos, e que implicavam em dinâmicas e processos construtivos distintos. Minha pesquisa se estendeu a jogos que envolviam preocupações políticas, estéticas, poéticas e criativas, como o de Guy Debord (1977), muito referenciado por Bourriaud (2009), o qual desenvolveu o “Jogo de Guerra” (um jogo de estratégias) como alegoria da luta contra a espetacularização. Para o Artista, representante da Internacional Situacionista³⁵, “o caminho estratégico não ignora a subjetividade humana e suas necessidades” (RICARDO, 2012, p.136).

Percebi que precisaria proporcionar algumas experiências que possibilitassem aos estudantes vivenciar jogos mais elaborados. A notícia ruim era que jogos ‘Artísticos’ eram muito caros e estavam acessíveis em apenas uma livraria na cidade. Por fim, minha busca resultou em ter dois jogos diferentes em mãos, um xadrez comprado em Cuzco, no Peru, representando o embate entre espanhóis e incas, um artesanato do final do século XX, feito em madeira e terracota; e outro jogo de nome Pyramid, integrante de uma coleção inglesa de 1994 e que tinha como proposta ser um guia interativo, ao mesmo tempo um jogo e um livro, com objetos manipuláveis, mapas, folhetos, desafios etc.

Os jogos foram apresentados à turma e permiti que eles o explorassem, dois grupos por vez, enquanto eu me reunia com os demais grupos, alternando depois. O jogo de xadrez foi facilmente reconhecido e provocou muita curiosidade pela caracterização das peças. O jogo *Pyramid*, por estar em inglês e conter muitos hieróglifos egípcios, não permitiu uma aproximação do texto, mas causou grande encantamento pelo visual envolvendo reproduções de mapas e cartas entre exploradores do Antigo Egito.

Discutimos sobre os dois



³⁵A Internacional Situacionista foi formada na Itália em 1957, como uma aliança de grupos de artistas, poetas, escritores, críticos e cineastas de vanguarda dedicados à arte moderna e à política radical. Eles acreditavam que a prática artística era um ato político e que por meio da arte seria possível realizar a revolução (DEMPSEY, 2003, p. 213).

jogos e de como ambos incorporavam temáticas, da invasão dos espanhóis às terras incas e das explorações arqueológicas no Antigo Egito, destacando como se tornavam peças especiais por isso.

As temáticas foram tomadas a partir das pesquisas do grupo, e houve grande dificuldade de incorporar o processo vivenciado até ali. Minha experiência com as demais turmas, uma vez que havia adotado a mesma abordagem para todas, levou-me a ter resultados diferentes, de acordo com cada série, o que sugere a necessidade de adequações à proposta segundo a faixa etária de cada público. Todavia, ao nono ano, foi especialmente difícil a tarefa de incorporar ao jogo questões ligadas ao processo, tendo havido uma especial atenção à trama da narrativa envolvida, às histórias e elementos estéticos.

Os projetos, ideias, regras e primeiros esboços foram realizados primeiramente nos cadernos e, só depois, transferidos para os primeiros modelos e protótipos. Foram levados para casa pelos estudantes e trazidos para todas as aulas de Artes Visuais, assim como todo material que necessitaram.

A cada aula não havia certezas. Atkinson (2011) lançou como ideia a pedagogia do evento, em substituição à pedagogia da explicação. Para o autor, que conclamou os artistas para trabalharem nas comunidades, a aprendizagem para todos constituía um ato político de confrontação de dois mundos, pelo qual o que era invisível se tornava visível por meio do imprevisível. A ideia que permeia seu pensamento foi a de uma pedagogia antipedagógica, no sentido de que não estejam apegadas a valores particulares e modos de prática, e que “não adotem aproximações totalizadoras de aprendizagem, em um mundo de constante instabilidade” (ATKINSON, 2011, p.1) (tradução nossa).

Nesse processo de (re)fazer o jogo a cada encontro, nem os estudantes eram os mesmos, nem o jogo o poderia ser, enquanto evocadores de um processo em constante movimento. Por meio do produto artístico que ia sendo produzido e reeditado



a cada encontro, pude perceber a existência de um processo poético colaborativo e relacional.

Quadro2 - Grupos, evocadores de felicidade e propostas para os jogos

Nome do Grupo	Elementos evocadores de sentimentos	Proposta do Jogo
G-Dark Lion	Robôs, bolos, futebol, assistir TV, animes	Jogo de xadrez para ser jogado por 4 pessoas. Personalização do jogo para a narrativa heroica criada pelo grupo, representando um embate entre um robô do mal e uma confeitadeira de bolos do bem. Jogar envolve trabalhar em dupla para dar xeque na outra dupla.
G-Halls	Histórias de terror, animes, desenhar	Baseado no desenho animado <i>Gravity Falls</i> , incorporando outros elementos, com desenhos a partir de histórias de terror e suspense. Jogar envolve avançar com os dados e resolver mistérios em cada casa.
G-HD Full Games	Jogos, histórias e versos	Baseado no livro "A menina que roubava livros", realizar uma fusão entre jogos de tabuleiro e RPG. Jogar envolve escolher um personagem e avançar com dados.
G-Os Angel	Literatura, revistas, Harry Potter, ouvir música	Jogo de curiosidades envolvendo diversos estilos de música que seriam tocadas. Jogar envolve saber responder ou dançar estilos de música.

A tabela acima relaciona os grupos, os elementos evocadores de felicidade e a proposta inicial para o jogo.

Para Oiticica (1979), várias de suas inserções de obras eram para fazer inteligível o que ele era.

Eu passo a me reconhecer através do que eu faço. Porque na realidade eu não sei o que eu sou. Porque se é invenção, eu não posso saber. Se eu já soubesse o que seriam essas coisas, elas já não seriam mais invenção. Se elas são invenção, elas, a existência delas é que possibilita a concreção da invenção" (OITICICA, 1979) (transcrição nossa).

Vivenciamos essa construção coletiva de conhecimentos em Artes Visuais no contexto da Escola Inclusiva, que se faz na medida em que nos reconhecemos na produção criativa coletiva. Os estudantes em seus trabalhos expressivos e eu como Artista/Educador.



IMAGEM 4 - G-HALLS CACERNO - ACERVO DO AUTOR

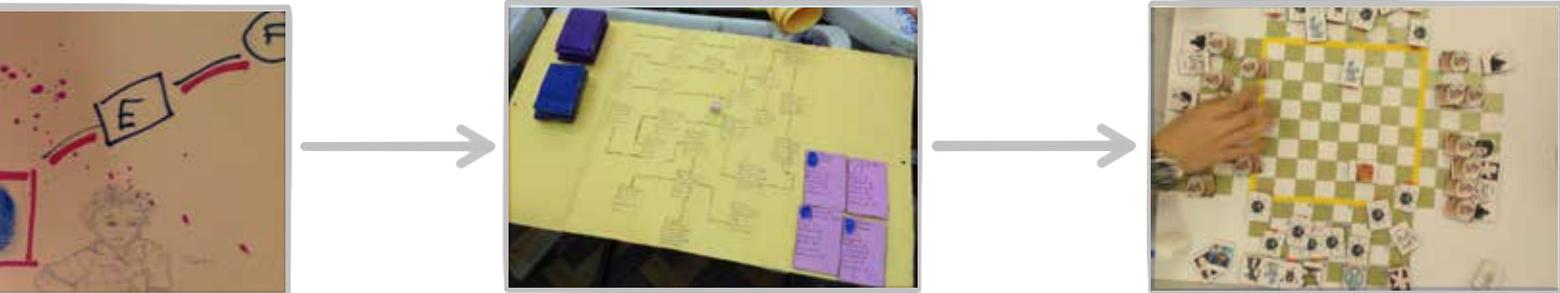
Os momentos de avaliação tornaram-se momentos de trocas, em que integrantes de outros grupos podiam se colocar para jogar com os demais, fazendo sugestões e até mesmo contribuindo com a construção. Era também, uma grande oportunidade para refinarem o trabalho, uma vez que todo material precisava ser levado para casa dos participantes após cada aula. É possível que esse fato tenha interferido negativamente na evolução do trabalho, uma vez que eventualmente alegavam terem perdido partes ou peças, tendo que refazer muitas vezes o trabalho.



IMAGEM 5 - PROTÓTIPO G-DARK LION - ACERVO DO AUTOR

A certa altura do processo, busquei sistematizar o que poderia ser um caminho para conclusão do processo de produção. A Imagem 6, na próxima página, é um registro do quadro em sala de aula, e foi o resultado de uma construção onde frequentemente foi necessário romper com a ordem sequencial na disposição das informações, da esquerda para direita, do alto para baixo. Detalhes os quais busquei estar atento e, sempre que possível, provocar e sugerir outras possibilidades de organização e sistematização de ideias, questionando formatos preestabelecidos.

Entretanto, os testes ocorridos durante o jogo, revelaram-se uma oportunidade para questionar as relações dialógicas estabelecidas. Questões de acessibilidade do jogo foram levantadas. Realizando a



avaliação junto ao G-Dark Lion, perguntei se todos participaram do processo e a resposta foi afirmativa. Pedi que explicassem as regras e dinâmica do jogo, o que fizeram em uma alternância de interlocutores. Apenas o estudante com DV não se manifestou e perguntei em qual parte ele havia contribuído, seus colegas alegaram sua participação durante o planejamento da história e das regras. Perguntei então se já havia jogado o jogo, no que me responde que ainda não. Pedi para que o fizesse enquanto eu avaliaria outro grupo.

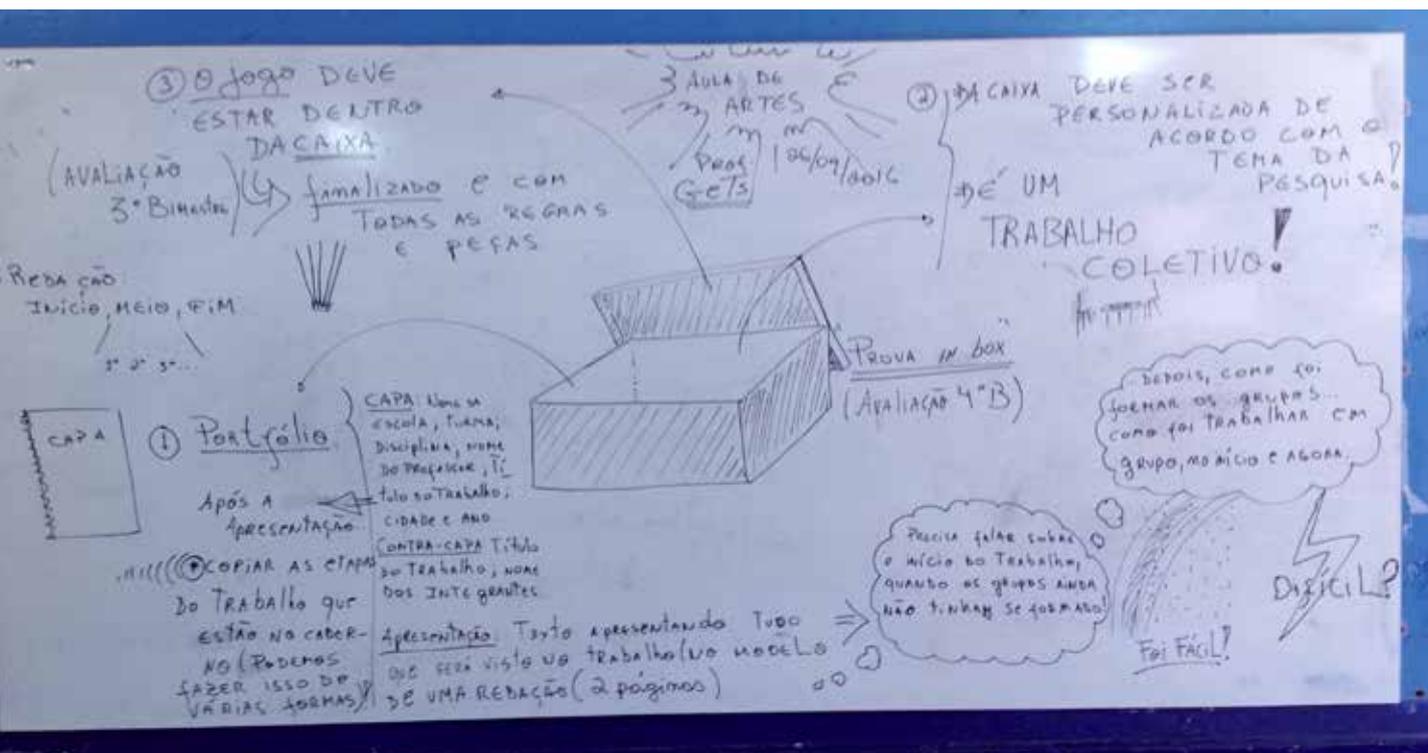
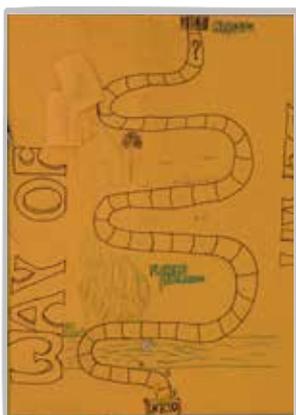


IMAGEM 6 - ESQUEMA DE AVALIAÇÃO - ACERVO DO AUTOR

Em todos os grupos a questão se repetira, os estudantes com DV haviam participado das etapas de planejamento, sempre que era necessário mudar a ideia ou discuti-la novamente. Entretanto, ficaram de fora nos momentos de confecção do trabalho. Ao retornar sua impressão do jogo ao grupo G-Dark Lion, o estudante com DV afirmou que seria impossível para ele jogar, uma vez que não conseguia reconhecer



as peças pelo tato. A questão foi ecoada nos outros grupos e provocou um novo momento no trabalho com foco na acessibilidade.

O desafio durante as aulas seguintes era tornar o jogo acessível. A pergunta foi: “Todos nessa escola podem jogar o jogo de vocês?”, “Ele é acessível?”, “Como torna-lo acessível?”.

Como Coordenador do Núcleo de Pesquisas em Arte – NuPA do Centro Estadual de Arte da Paraíba – Cearte/ PB, consultei uma das professoras e pesquisadoras do NuPA, também, em 2016, facilitadora do projeto Semente Cinematográfica . Compartilhando com ela os dilemas de nossas pesquisas, surgiu a ideia do uso do vídeo para percepção e sensibilização dos estudantes para questão. A mediação pedagógica por meio do audiovisual foi uma novidade interessante na dinâmica das aulas. Buscamos juntos viabilizar uma exibição no Cine Banguê , recém reformado, o que, por inúmeros motivos, não foi possível. Tive que exibir o filme na escola no ambiente da biblioteca, o mais adequado para tal fim. Mas qual filme? Após avaliarmos algumas possibilidades, escolhemos “Sophia”, uma produção de 2013 do diretor Kennel Rógis.

Foram necessárias duas tentativas de exibição na biblioteca da escola e uma visita ao centro da cidade para



comprar alguns cabos que assegurassem o uso do áudio. Uma vez que utilizaríamos o recurso de audiodescrição disponível no vídeo, precisei lembrá-los da necessidade de silêncio. No dia que finalmente consegui fazer funcionar os equipamentos, cheguei na sala de aula e já estavam todos os estudantes da turma, como de costume, com as carteiras formando os grupos e trabalhando nos jogos. Pedi para que deixassem tudo

como estava e os convidei assistirmos o filme.

A narrativa do filme conta a história das descobertas e dilemas de uma relação entre uma mãe e sua filha surda. As falas no filme e sua direção são sensíveis e surpreendentes. Havia assistido anteriormente, mas assisti-lo novamente com os estudantes foi algo especial, do estranhamento inicial com o recurso de audiodescrição e ausência de falas, ao silêncio e deslumbre da turma.

Ao final, a turma afirmou ter gostado do filme. Relembrei da



minha infância e da percepção das pessoas com deficiências a partir do convívio com minha irmã. Contei minha visita a um hospital especializado no tratamento e reabilitação de pessoas com deficiências físicas (DF), falando sobre meu equívoco quando criança em achar que todas as pessoas com DF viviam ali, uma vez que não as via nos outros ambientes da cidade.

Minha surpresa foi o relato espontâneo de uma estudante com DV, afirmando ter pensado a mesma coisa após a evolução de sua perda de visão, ao visitar o ICPAC, afirmando nunca ter visto nenhuma pessoa com deficiência nas ruas, concluindo, de maneira semelhante, que todos deveriam morar no instituto. Sua fala significava muito para mim, não só porque compartilhávamos uma experiência, mas pelas dificuldades em aproximá-la das discussões de seu grupo.

A atividade seguinte consistiu em ouvir dos estudantes com DV sobre que partes do jogo eram inacessíveis. Em outro momento, as equipes saíam alternadamente da sala e se dirigiam para a SRM da escola, levando o jogo e pedindo uma análise da equipe responsável pelo AEE sobre como torna-lo acessível. Havia um bom número de jogos na SRM e que puderam ser manipulados e estudados por cada equipe durante essas visitas.

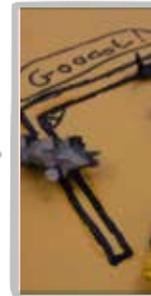
Os grandes agenciadores desse processo foram os estudantes com DV, não por aquilo que representava um visível limite, mas por sua invisível potencialidade. É o invisível que se torna visível por meio do imprevisível (ATKINSON, 2011). Sua intervenção no processo tornaria visível o jogo a muitos outros estudantes com DV da escola.

Suas atividades não se concentraram apenas na fase de planejamento, mas na proposição e aferição da acessibilidade do jogo por meio da manipulação tátil. Os jogos foram se transformando, tomando inúmeras formas, simplificações e incrementos ao ponto de se tornarem outra coisa, norteadas por uma preocupação estética focada na possibilidade de estabelecer relações.

3.3.1. Mostra relacional

A ideia de manter a proposta do encerramento das atividades do ano letivo por meio da “Prova in box” (Imagem 12), pareceu-me cada vez mais absurda. Não por sua perspectiva estética, enquanto produto artístico possível, mas em função do tempo que envolveria sua produção, uma vez que se tornava evidente a importância de retomar a ideia de partilhar a vivência artística por meio dos jogos desenvolvidos.

Essa partilha não era motivada pelo desejo de mostrar o trabalho realizado em sala de aula para escola, mas de realizar o seu propósito relacional, de onde surgira e para onde deveria convergir. Uma “boa obra de arte sempre pretende mais do que sua



mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão” (BOURRIAUD, 2009, p.57). Assim, não fazer acontecer o jogo, seria negligenciar sua razão e propósito de existir, ao mesmo tempo em que privaria os estudantes de vivenciarem seus projetos poéticos relacionais.

Essa negociação se realiza numa “transparência” que caracteriza a obra de arte como produto do trabalho humano: de fato ela mostra (ou sugere) seu processo de fabricação e produção, sua posição no jogo das trocas, o lugar – ou a função – que atribui ao espectador, e, por fim, o comportamento do artista (isto é, a sucessão

de atitudes e gestos que compõem seu trabalho e que cada obra individual reproduz, como se fosse uma amostra ou ponto de referência) (BOURRIAUD, 2009, p.57-58).

A ideia de realizar um encontro em que todos os jogos pudessem ser jogados por todos os estudantes da escola surgiu como uma oportunidade rica em possibilidades. A “Mostra Artística e Cultural” permitiu que todas as turmas pudessem vivenciar e reconhecer a variedade de processos poéticos relacionais a partir da estética do cotidiano evocada pelos sentimentos, a dinâmica relacional envolvida no jogo, as lógicas e regras, seus referenciais estéticos, seus processos construtivos, etc.

Ocorreu-me que nas convencionais mostras realizadas nas escolas, há uma preocupação demasiada com a produção, em torná-la um evento espetacular, por meio de faixas, enfeites, panfletos, exposição dos produtos etc., e me questionei se os estudantes com DV percebiam essa produção. Para esses estudantes, um dia de mostra poderia ser reconhecido por ser mais barulhento e agitado, mas não em função da produção visual, e desejava equiparar essa relação, ou estaríamos todos incluídos, ou todos excluídos, mas permaneceríamos juntos.

Os trabalhos eram inúmeros, uma vez que a mesma abordagem adotada no nono ano, foram utilizados nas demais turmas da escola e no ICPAC. A proposta da mostra permitiria então uma troca também entre instituições, historicamente separadas, evidenciando outras camadas do tecido social alcançadas pelas obras relacionais dos estudantes e pela ação pedagógica relacional do Artista/Educador.

A proposta foi sugerida às turmas e a excitação com a possibilidade de ter outros estudantes jogando seus jogos foi geral, assim como a de conhecer e jogar os jogos dos colegas. Percebi então, que já acontecia uma troca e colaboração mútua entre os estudantes de várias turmas, evidenciado por manifestarem o desejo de irem em uma turma ou outra, conhecer trabalhos específicos.

Foi preciso uma articulação junto ao ICPAC que providenciou o transporte dos estudantes e professores até a escola. Os estudantes das turmas de EJA do ICPAC construíram áudios artísticos, a partir dos sentimentos, por meio de gravações e pesquisas de campo de



sons de seus cotidianos, no ônibus, em casa, em afazeres domésticos, em lugares públicos, etc. Seus trabalhos seriam montados na SRM, onde havia computadores.

Durante o ano de 2016, houve um trabalho desenvolvido por professores do EJA, Educadores musicais e de dança do ICPAC, envolvendo a construção de uma roda de samba com os estudantes. Após uma conversa sobre o projeto da mostra, concluímos que a presença da roda de samba no evento proporcionaria também um reforço significativo na ideia de aproximar as instituições.

Decidi incorporar à mostra a exibição de audiovisuais de curta duração com audiodescrição. Um roteiro de exibição fora montado privilegiando conteúdos acessíveis também pela internet.

No dia da mostra, alguns professores estranharam o fato de não terem visto nenhuma faixa ou cartaz, nenhum enfeite, nada que indicasse que um evento de tal importância estivesse acontecendo. Sempre que me perguntaram sobre a questão, devolvia a questão com outra pergunta: “Os estudantes com DV poderiam ler a faixa ou o cartaz?”.

Minha intenção não foi questionar a faixa ou o cartaz, mas provocar a reflexão acerca de práticas excludentes perpetuadas na escola. Se teríamos feito uma faixa ou cartaz acessível ou se isso seria possível? A busca por essa resposta já seria o início de uma solução, o alvorecer de outra maneira de perceber o fenômeno da educação, a partir da Educação Inclusiva.

Os grupos foram orientados para se alternarem entre a recepção e o jogo com os visitantes e a vivência dos jogos e dos demais espaços de encontro que se desenvolviam na escola.

Assim, a mostra aconteceu. Todos os membros das instituições envolvidas jogaram, assistimos aos vídeos, participamos da roda de samba, celebramos nossas proximidades estando junto.

IMAGEM 9 -REGISTROS DO PROCESSO 03 - ACERVO DO AUTOR



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A/r/tografar implica em uma resiliente prática de pesquisa, ao mesmo tempo pedagógica e artística, demandando um constante esforço e energia para caminhar coerentemente entre e por meio delas. Se durante toda a pesquisa não tive as certezas que um mapa poderiam me dar, foi porque precisei vasculhar outras rotas, percorrer clandestinamente outros caminhos em busca de responder a pergunta de como usar imagens no contexto da ERI, em salas de aula com estudantes com e sem DV.

Foi possível o EAV para o contexto da ERI a partir de uma abordagem relacional, em que a sala de aula é percebida enquanto espaço de criação do Artista/Educador, pensada complexamente à luz da A/r/tografia e da teoria Estética Relacional, cujas estratégias e práticas se apoiam em explorações de uma estética cotidiana, em procedimentos e processos poéticos artísticos e no diálogo.

Para tal foi preciso aprender a lidar com as contradições por meio dos princípios defendidos por Morin (2003) para o pensamento complexo, uma vez que, durante o percurso da pesquisa, precisei lidar com as incoerências do sistema educacional e minhas, admitindo-as e dialogando com elas em busca de outras vias possíveis. Pensar complexamente tornou possível empreender explorações marginais, próprias também, da Pesquisa Viva adotada por A/r/tógrafos.

Mais que refletir sobre minha prática em sala de aula, foi necessário visitar as memórias de vida, reinterpretá-las, dar-lhes novos nomes e registros, abri-las, deixá-las expostas à luz de novos olhares e sentimentos, curá-las. Nessa viagem, pude apaziguar muitos rancores e conflitos com a escola, a partir da compreensão das dificuldades sempre presentes nos meus processos como Artista/Educador.

Percebi o quanto não sou mais o mesmo desde que empreendi este estudo. Refletir sobre o projeto de Educação Inclusiva me permitiu experimentar outras perspectivas e maneiras de olhar a sociedade, a educação, a condição humana, o que tornou impossível adotar certezas sobre quaisquer aspectos envolvendo pessoas com deficiências. Somos todos iguais, desde que respeitadas nossas diferenças.

Foi necessário desconfiar de minhas intenções, por meio de discursos pleiteando a inclusão, uma vez que pude perceber que muitas de minhas práticas eram excludentes. Ao mesmo tempo, conhecer e saber sobre limites e potencialidades das pessoas com deficiências, estabelecer um contato direto, um diálogo franco, principalmente em sala de aula, tornou-se uma condição *sine qua non* ao meu trabalho como Artista/Educador.

A teoria da Estética Relacional, provocou rasgos profundos em minha

percepção sobre a atividade artística e, conseqüentemente, no meu olhar para a sala de aula enquanto campo de exploração de meu processo artístico e criativo, indissociavelmente ligado a ele.

A abordagem relacional revelou um grande potencial inclusivo, uma vez que sua proposta, à semelhança daquelas pleiteadas por artistas relacionais, buscam aproximar realidades sociais apartadas.

Assim, a sala de aula da ERI, revelou-se um campo de exploração relacional importante, uma vez que tem, diante dela o desafio histórico, cultural e social de aproximar pessoas com e sem deficiências. Talvez a escola seja hoje o lugar onde são travados os maiores embates ligados a questão de inclusão.

Minha visão em relação ao contexto inclusivo da escola estudada também mudou. A princípio percebida como uma escola com forte contexto inclusivo, a EMGRO foi, gradual e perigosamente, revelando-se como uma escola exclusiva, considerando a grande concentração de estudantes com DV em relação às demais escolas da rede. A proximidade com o ICPAC em parte justifica essa maior presença de estudantes com DV, mas não justifica a evidente orientação dos gestores públicos por definir escolas de referência para lidar com estudantes com deficiências, a partir do tipo apresentada.

A criação de escolas de referência vai na contramão do projeto da Educação Inclusiva, uma vez que, ao reforçar a ideia de uma escola para estudantes com DV, outra para cadeirantes, outra para estudantes com Down etc., reproduz-se e se mantém a segregação histórica e social, não permitindo que a maior parcela da sociedade usufrua das benesses de uma ERI.

As contradições encontradas entre dados oficiais, entre bases federais e aquelas fornecidas pelo município, apontam grande dificuldade no tratamento dessas informações e, conseqüentemente, o uso de múltiplas e questionáveis fontes para apoiar e embasar as políticas públicas. Fato confirmado pelas notícias contraditórias veiculadas nos canais oficiais de divulgação da PMJP. Essa dificuldade no tratamento dos dados tem um impacto negativo no planejamento de ações que venham a implementar e acelerar a adequação do sistema educativo vigente ao da Educação Inclusiva.

Se, por um lado, isso revela que pouco mudou desde as pesquisas de Mendes (2006, p.401), ao afirmar que “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.” (Op.cit.). Por outro, o crescimento em 68% das SRM em dois anos (2015 e 2016), representou um indicador positivo. A manutenção desse crescimento pelos próximos 3 anos permitirá

à PMJP oferecer AEE por meio de SRM em 100% de suas escolas, significando uma antecipação de 5 anos na meta estabelecida pelo PNE para 2024. Situação esta, que constituiria um marco na efetivação do projeto da Educação Inclusiva nas escolas de João Pessoa, assim como para o estado.

Esta pesquisa considerou que “o resultado é a mudança e a aprendizagem dos que fazem parte” (DICK, 2003, p.10-11). Assim, frente ao objetivo de aplicar a abordagem relacional no EAV no contexto da ERI, concluímos que ela implica em uma postura por parte do Artista/Educador de constante atenção e revisão dos percursos planejados. A dinâmica dialógica por meio de grupos menores operou mudanças tanto em minha dinâmica em sala de aula quanto na dos estudantes. Minhas dificuldades residiram inicialmente na capacidade em lidar com diferentes projetos individuais e depois, coletivos. Entretanto, foi possível estabelecer um ritmo ao final do processo.

A estratégia dialógica por grupos configurou um grande diferencial quanto à vivência do processo criativo coletivo. A necessidade de entrar em acordos, assim como a de registrarem as informações sobre os outros integrantes em seus cadernos, colaborou com o processo de inclusão, à medida que impunha a necessidade do diálogo enquanto meio para realizar as atividades.

Todavia, desconfio que a cultura de exclusão tenha contribuído para a pouca participação espontânea dos estudantes com DV. Apesar da abordagem relacional operar essa aproximação, por vezes colocando o estudante com DV como principal agente transformador da situação artística, como no momento em que ele opera e afere as adaptações acessíveis nos jogos, ela revelou-se, também, limitada, principalmente quanto ao envolvimento de estudantes com DV em todas as etapas do processo criativo.

Apesar da abordagem relacional ter estimulado a vivência do processo artístico criativo, o uso mais frequente dessa abordagem poderia contribuir para uma maior intimidade dos estudantes com o processo e, conseqüentemente levar o coletivo a uma participação mais efetiva.

Ao analisar a abordagem relacional aplicada ao EAV no contexto de ERI, se por um lado ela contribuiu com o processo de inclusão por meio dos estímulos à vivência coletiva do processo criativo, por meio de um intenso diálogo com o Artista/Educador na adoção de estratégias, por outro, foi quanto ao uso da imagem que a abordagem especialmente foi capaz de encontrar caminhos alternativos.

“Para a/r/tógrafos, os conceitos são locais flexíveis e intersubjetivos nos quais a interpretação pode ocorrer.” (IRWIN, 2013, p.33). Essa flexibilidade própria de pesquisas relacionais contribuiu para o encontro de um caminho para responder à pergunta que deu origem a este estudo: como trabalhar com imagens no Ensino de

Artes Visuais – EAV em um contexto da Educação Regular Inclusiva ERI, em salas de aula com estudantes com e sem Deficiência Visual – DV?

Uma resposta a esta pergunta foi dada por meio da abordagem relacional, ao considerar as imagens mentais enquanto espaço imagético possível, onde residem e interagem os conceitos, ideias, memórias, possível de ser compartilhado pelos estudantes com e sem DV, a partir da exploração da estética cotidiana.

Entretanto, ao tempo em que a *A/r/tografia*, enquanto abordagem relacional possível ao contexto estudado, sugere que “*A/r/tógrafos* concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (IRWIN, 2013, p.29), também se mostrou como uma abordagem excludente, principalmente por adotar, enquanto principal diferencial, o uso da imagem visual.

Assim, este estudo me conduziu a formulação de uma nova pergunta e o desejo de aprofundá-la: é possível o uso da abordagem *A/r/tográfica* sem o uso da imagem visual?

Foi perceptível a relação entre a *A/r/tografia*, a pesquisa-ação, a Estética Relacional e os princípios organizados por Morin no caminho traçado por esta pesquisa. Minha participação como pesquisador, artista e educador possibilitou um processo vivo enquanto ser humano que sou.

Morin (2003, p.123) afirma: “como consequência do princípio de exclusão, há sempre uma incomunicabilidade do que existe de mais subjetivo em nós; mas, graças à linguagem, podemos comunicar, pelo menos, nossa incomunicabilidade”. Creio que houve uma possibilidade de comunicação estabelecida entre estudantes com e sem DV e entre eu e eles, através da subjetividade dos sentidos, das memórias, do significado de felicidade para cada um e a possibilidade de estar e ser juntos em um espaço de diálogo, de troca, de jogo. Todos vivemos uma experiência em que pudemos ultrapassar muros, atravessando portas, buscando linguagens comuns.

Esta pesquisa resultou de um esforço em compreender e realizar o papel do Artista/Educador enquanto agente ativo na constante (re)construção de uma sociedade mais justa, sensível e igualitária. Como um profissional que vive a escola e a sala de aula como pertencentes à própria vida, com suas possibilidades poéticas e relacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. B. **Pesquisa Educacional Baseada nas Artes: Experiências A/r/tográficas**. Brasília: Dissertação (Mestrado). 2011. 140 f. Programa de Pós-Graduação em Arte. Universidade de Brasília, 2011.
- ATKINSON, D. **Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011.
- ANTUN, R. P. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. MANTOAN. M. T. E. (Org.). **Para uma escola do século XXI**. CAMPINAS: UNICAMP/BCCL, 2013.
- BARBOSA, A. M. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. D. **Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.
- BARBOSA, A. M. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. **A imagem do ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, L. D. A.; NEGREIROS, N. C.; VIEIRA, T. N. **Programa de Relações Públicas para o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC)**. João Pessoa: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, 2013. Disponível em: " <http://www.ccta.ufpb.br/rp/contents/tcc/tcc-icpac-instituto-dos-cegos-da-paraiba.pdf/@download/file/TCC%20ICPAC%20-%20Instituto%20dos%20Cegos%20da%20Para%C3%ADba.pdf> . Acesso em 14 ago. 2017.
- BIRNBAUM, D. A arqueologia das coisa por vir. In: OBRIST, H. U. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEI Comunicação, 2010. p. 297.
- BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- BRASIL. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. ed. Brasília: UFC, v. 3, 2010.
- _____. **Pesquisa de Opinião Pública**. Brasília: Secretaria de Pesquisa e Opinião do Senado Federal, 2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica>>. Acesso em: 28 jun. 2012.
- _____. **Lei No 5.692**, de 11 de agosto de 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: 14 ago. 2017.
- _____. **Lei No 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.
- _____. **Lei No 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.
- _____. Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. **Resolução CNE/CP No 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Lei No 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Decreto No 6904**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Lei No 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Lei No 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Lei Nº 7.690** de 2 de março de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Portal do Governo Federal: Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**: aba de Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 27 jun. 2012.

CAUQUELIN, A. **No ângulo dos mundos possíveis**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

COSTA, R. X. D. Ensino de Artes Visuais: Autoreflexão sobre o ato de educar. In: CARVALHO, L. M.; SILVA, B.; COSTA, R. X. (Org.). **Tessituras: experiências e vivências em artes visuais**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 165-180.

CRUZ, S. V. Caminhos e Percursos dos Sentidos: Experiência de Mediação Poética no Sobrado Dr. José Lourenço. **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**, Goiania, 2015. 756-765.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. EbookLibris: 2003. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

DIAS, B. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. Cap. 1, p. 244.

DICK, B. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: RICHARDSON, R. J. **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 9-42.

_____, B. Escrevendo a Dissertação ou Tese Doutoral. In: RICHARDSON, R. J. **Pesquisa-Ação: princípios e métodos**. João Pessoa: PPG/Editora Universitária, 2003.

FREDDI, H. E. D. S. A poética e o pesquisador: Reflexões sobre as reverberações subjetivas na pesquisa acadêmica em Artes. **Revista Belas Artes**, v. 6, p. 1-11, 2011. Disponível em: <http://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=a-poetica-e-o-pesquisador>. Acesso em: 2 jun. 2017.

GARDNER, H. Educação no Século XXI, proferida em 17 de agosto de 2009. **Youtube**. Disponível em: [HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=SnJwck7Sqkg"](https://www.youtube.com/watch?v=SnJwck7Sqkg) <https://www.youtube.com/watch?v=SnJwck7Sqkg>. Acesso em 14 ago. 2017.

GREENBERG, R.; FERGUSON, B. W.; NAIRNE, S. **Thinking about Exhibitions**. London and New York: Routledge, 1966.

GUATARRI, F.; DELEUZE, G. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio

- Guerra Neto; OLIVEIRA, A. L. et al. V. ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 1996.
- IRWIN, R. A/r/tografia. DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Tradução de Belidson Dias. Santa Maria: UFSM, 2013. Cap. 2, p. 27-35.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Seminário sobre Direito da Educação**, Brasília, 2004. 36-44. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/view/622/802>>. Acesso em: 27 junho 2012.
- MANTOAN, M. T. E. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 122 p.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- MILGRAN, Stanley. **Some conditions of obedience and disobedience to authority**. In: Human Relations. The Tavistock Institute: 1965. Disponível em: HYPERLINK "<http://hum.sagepub.com/content/18/1/57>" <http://hum.sagepub.com/content/18/1/57> . Acesso em: 24 jul. de 2017.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.
- MORIN, E. (2011). A poesia da vida. **YouTube**. (Fronteiras do Pensamento, Entrevistador). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y21B_vFhLbE. Acesso em: 14 ago. 2017.
- NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, P. 55-64, JANEIRO/JUNHO 2010. ISSN 1.
- OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Transtornos do desenvolvimento e necessidades especiais**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2004. Cap. 8.
- OITICICA, H. H. O. (1979). **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGYHJaGXHOU>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- OLIVEIRA NETO, R. B. 2015. **Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.
- PADERES, A. M.; RODRIGUES, R. D. B.; GIUSTI, S. R. Teoria da Complexidade: Percursos e Desafios para a Pesquisa em Educação. **Revista de Educação**, v. 8, n. 8, 2005. ISSN 2178-6933. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2205/2101>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- PM2ALL. PM2ALL - GESTÃO DE PROJETOS. <http://pm2all.blogspot.com.br>, 2011. Disponível em: <http://pm2all.blogspot.com.br/2011/09/pmbok-tecnicas-de-decisao-em-grupo_21.html>. Acesso em: 2 jun. 2016.
- RANCIERE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo experimental org.; Ed. 34, 2005.
- REILY, L. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010.
- RICARDO, P. A. G. D. S. **Guy Debord, jogo e estratégia: uma teoria crítica da vida**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, M. B.; CARVALHO, L. M.; COSTA, R. X. Memórias que registram histórias. SILVA, M. B.; CARVALHO, L. M.; COSTA, R. X. (Orgs.) **Encontros com a Arte**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2014. p. 11-20.

RÓGIS, K. Sophia. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSEyMQTzSR4>. Acesso em: 14 ago. 2017. Produção: Rebeca Zavaski. Intérpretes: Isabelly Domingos e Joana Marques. 2013.

TOJAL, A. P. da F. **Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado) - Ciência da Informação, Área de Concentração: Cultura e Informação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos: Declaração Mundial de Educação para Todos**. [S.l.]: UNICEF, 1990.

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 - DESVIO PARA O VERMELHO - FOTO: PEDRO MOTTA	86
IMAGEM 2 - G-DARK LION JOGANDO O XADREZ - ACERVO DO AUTOR	96
IMAGEM 3 - G-HALLS JOGANDO PYRAMID - ACERVO DO AUTOR	97
IMAGEM 4 - G-HALLS CACERNO - ACERVO DO AUTOR	99
IMAGEM 5 - PROTÓTIPO G-DARK LION - ACERVO DO AUTOR	99
IMAGEM 6 - ESQUEMA DE AVALIAÇÃO - ACERVO DO AUTOR	100
IMAGEM 7 -REGISTROS DO PROCESSO 01 - ACERVO DO AUTOR	101
IMAGEM 8 -REGISTROS DO PROCESSO 02 - ACERVO DO AUTOR	103
IMAGEM 9 -REGISTROS DO PROCESSO 03 - ACERVO DO AUTOR	104

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - GRUPOS, REPRESENTATIVIDADE E EVOCADORES DE FELICIDADE	87
QUADRO 2 - GRUPOS, EVOCADORES DE FELICIDADE E PROPOSTAS PARA OS JOGOS	98