



**CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – LICENCIATURA  
(A DISTÂNCIA)**



**ARTES VISUAIS E A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



# **ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1ª Edição  
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS  
2018

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.  
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da  
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

Michel Temer

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Mendonça Filho

**PRESIDENTE DA CAPES**

Abilio A. Baeta Neves

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**REITOR**

Paulo Afonso Burmann

**VICE-REITOR**

Luciano Schuch

**PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO**

Frank Leonardo Casado

**PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO**

Martha Bohrer Adaime

**COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Jerônimo Siqueira Tybusch

**COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Prof<sup>a</sup>. Carmen Rejane Flores Wizniewsky

**NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**DIRETOR DO NTE**

Paulo Roberto Colusso

**COORDENADOR UAB**

Reisoli Bender Filho

**COORDENADOR ADJUNTO UAB**

Paulo Roberto Colusso

## NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

### DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

### ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Vivien Kelling Cardonetti  
Cristian Poletti Mossi  
Francieli Regina Garlet  
Marilda Oliveira de Oliveira

### REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti  
Maurício Sena

### APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner  
Keila de Oliveira Urrutia

### EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes  
Juliana Facco Segalla  
Matheus Tanuri Pascotini  
Raquel Pivetta



Ministério da  
**Educação**



**PROGRAD**





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA - 7

Leitores e Leitoras! - 8

UNIDADE 1 – CONTEXTOS, PRÁTICAS E PROCESSOS NO CAMPO DAS ARTES VISUAIS - 9

Um zoom

Modos de produzir: materialidades e processos

Arte como potência para o corpo-pensamento

Cultura visual e modos de ver

Imagem também se lê?

Artes visuais e educação especial

Outros olhares sobre a diferença: uma experiência com desenho

UNIDADE 2 – SOBRE O QUE PAIRA ‘ENTRE’ AS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL - 45

Políticas educacionais entre a educação especial e a educação das artes Visuais: alguns possíveis trânsitos

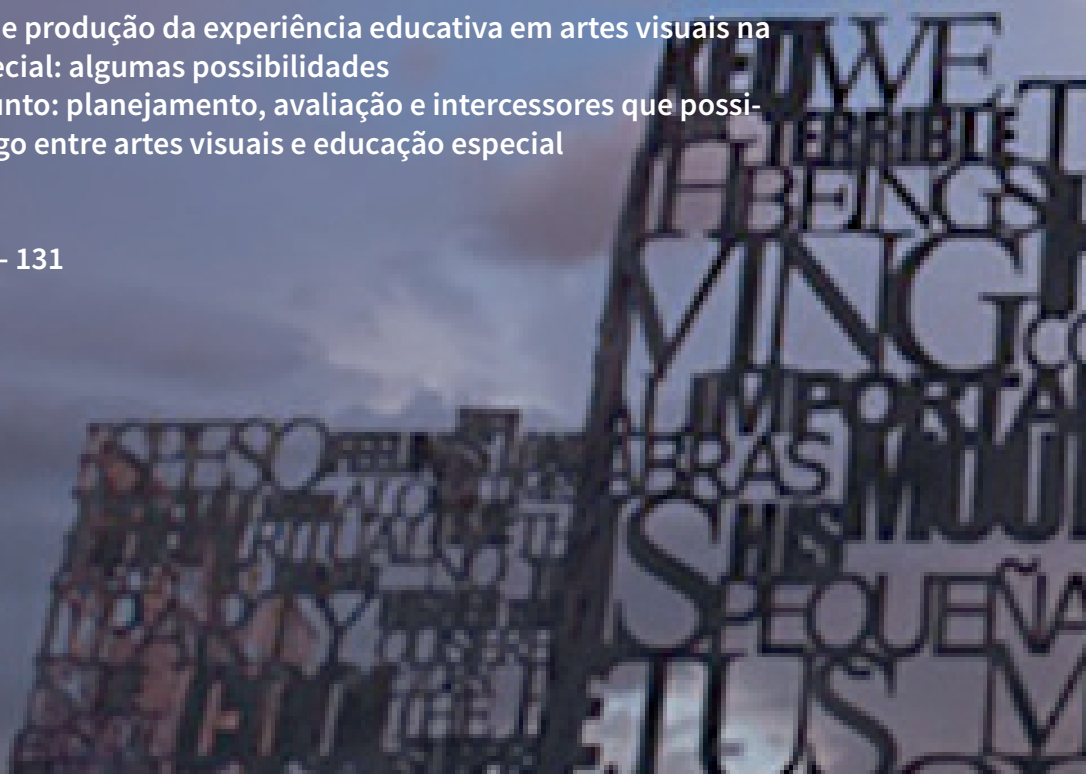
O que podemos aprender com o entrecruzamento entre a educação das artes visuais e a educação especial?

UNIDADE 3 – A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - 80

Planejamento e produção da experiência educativa em artes visuais na educação especial: algumas possibilidades

Aprendendo junto: planejamento, avaliação e intercessores que possibilitem diálogo entre artes visuais e educação especial

REFERÊNCIAS - 131



## ENTENDA OS ÍCONES



**ATENÇÃO:** faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



**INTERATIVIDADE:** aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



**SAIBA MAIS:** traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



**TERMO DO GLOSSÁRIO:** indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.



# APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

## ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta disciplina, temos como objetivo promover interlocuções de experiências no campo das artes visuais que ampliem possibilidades para pensar a educação especial na interface com múltiplas visualidades, com historiografias artísticas, com políticas educacionais e processos que se entrecruzam com tais áreas de atuação numa perspectiva de afirmação da diferença.



**ATENÇÃO:** Optamos por tratar das nomenclaturas 'artes visuais' e 'educação especial' com iniciais em letra minúscula, como uma maneira de não colocar uma fronteira que delimite 'grandes áreas' e 'áreas menores'. No caso das artes, como veremos na unidade 2, no momento histórico em que a nomenclatura vigente era Belas-Artes esta separação foi bem enfatizada, (Belas-Artes em detrimento do artesanato por exemplo). Assim, esta prática de colocar as nomenclaturas com iniciais em letra minúscula se esboça como uma maneira de relativizar e tratar com maior igualdade diferentes áreas.

# Leitores e leitoras!

Nossa intenção ao produzir esse Caderno Didático é lançar convites para o encontro com as artes visuais e a educação especial. Com o intuito de disparar o diálogo entre esses dois campos, apresentaremos algumas questões no decorrer desta escrita, quiçá potencializadoras de problematizações e de invenções.

Ao descansar o olhar no encontro dessas duas áreas, talvez seja possível se colocar em posição de aprender com elas, deixando-se inundar pelas ocorrências que não se conhece, que desafiam a pensar diferente e que instigam a repensar algumas certezas e dogmas.

É nesse sentido, que gostaríamos de lançar um desafio para vocês leitores e leitoras: o de percorrer as páginas desse Caderno Didático como uma aventura, para que venhamos a trilhar esse trajeto sem medos, sem julgamentos apressados, sem receio de tombarmos durante o percurso, sem temor de mudarmos os caminhos e de criarmos outros tantos no decorrer desta trajetória.

Figura 1 - 'Chão' de Adrianna Eu, 2007.



Nosso desejo é que a partir das fendas, lacunas e fios soltos desse material, outros fios se sintam encorajados a se conectarem, para que diferentes liames e arranjos possam ser produzidos. Esse espaço aberto, oferece a possibilidade para que textos, visualidades, poesias e autores venham a se aproximar ou sair de cena a todo momento.

A visitação a esse Caderno Didático estará sempre em vias de acontecer, pois sempre será um convite para que as problematizações possam ser desencadeadas e para que cruzamentos, diálogos e relações possam ser invencionadas. Abre-se, dessa forma, a possibilidade de brotar pelo meio, de iniciar 'entre' as coisas, em deslocamento.





# UNIDADE 1

## CONTEXTOS, PRÁTICAS E PROCESSOS NO CAMPO DAS ARTES VISUAIS



Figura 2: 'Intervenção Urbana' de Joe O'connel, l, s/d  
Fonte: Disponível em: <http://www.bimbon.com.br/arquitetura/wondrous>



? ARTE? ?      ARTE?  
ARTE?      ?  
ARTE?      ARTE?  
ARTE?      ?      ARTE?  
?      ?      ARTE?  
?

## **INTRODUÇÃO**

---

Nessa primeira unidade você encontrará possibilidades conceituais para pensar o que chamamos em nossa cultura ocidental de 'artes visuais'. Para tanto, transitará por elaborações teóricas e por produções imagéticas que constituem modos de ver esse campo na contemporaneidade. Também será convidado a pensar sobre práticas em educação que abram e ampliem caminhos na aliança entre artes visuais – educação especial.

## UM ZOOM



**SAIBA MAIS:** Para conhecer mais acerca dos modos de instauração do campo artístico e das redes discursivas que acabam por definir culturalmente, socialmente e historicamente o que pode ser considerado arte, sugerimos a leitura do livro 'O que é arte?' de autoria de Jorge Coli (Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 15ª edição, 2013). No Capítulo I, intitulado 'A instauração da arte e os modos do discurso' o autor comenta que "A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração etc. (...) permitem a manifestação do objeto artístico ou, mais ainda, dão ao objeto o estatuto de arte: a galeria permite que o pintor exponha seus quadros (isto é, que 'manifeste sua arte') e, além disso, determina, escolhendo um tipo de objeto dentre os inúmeros que nos rodeiam, que ele seja 'artístico'" (COLI, 2013, p. 66).

O que é arte? Quase sempre que nos envolvemos com objetos, práticas e processos que de algum modo envolvem aquilo que nomeamos 'arte', essa questão vem à tona. Procuramos definir o indefinível, ou, pelo menos, nomear aquilo que só pode ser rotulado mediante certos contextos muito específicos que envolvem tais instâncias.

Talvez, mudando um pouco a questão, dando um zoom no modo como olhamos tais objetos, práticas e processos, possamos dar vazão a outras questões que nos aproximem mais do universo artístico como uma das formas do homem de produzir marcas no mundo.

Tentemos começar por aí: nos parece que a arte (não apenas visual, mas corporal, sonora) poderia ser vista – dentre um de seus tantos conceitos – como um dos modos (um entre tantos) do homem produzir rastros, pegadas, distinções no contexto material em que vive, atravessado por uma determinada cultura, por um determinado contexto histórico, por vivências pessoais e coletivas.

Mas, o que mesmo chamamos de arte? Que tipos de objetos, práticas e processos consideramos sob tal nomenclatura? Que contextos são esses que envolvem os artefatos ditos artísticos? Bem, primeiramente parece importante situar que, ainda que façamos parte – enquanto observadores – da rede discursiva que infere a certas coisas o estatuto de 'arte', essa definição não depende apenas de nós, seus participantes, ou seja, não é uma decisão individual dizer que certas coisas sejam 'arte' e outras não.

Também não se trata de entender a 'arte' como um adjetivo que qualifica objetos – como se tudo o que fosse chamado de 'arte' passasse a ser compreendido como 'bom', como 'belo', como sinônimo de 'bem feito', de 'harmônico' e 'bem ajustado'.



**ATENÇÃO:** Jorge Coli atesta que "a ideia de arte não é própria a todas as culturas e (...) a nossa possui uma maneira muito específica de concebê-la. Quando nos referimos à arte africana, quando dizemos arte Ekoi, Batshioko ou Wobé, remetemos a esculturas, máscaras realizadas por tribos africanas da Nigéria, Angola ou da Costa do Marfim: isto é, selecionamos algumas manifestações materiais dessas tribos e damos a elas uma denominação desconhecida dos homens que as produziram. Esses objetos culturais não são para os Ekoi, Batshioko, Wobé, objetos de arte. Para eles, não teria sentido conservá-los em museu, rastrear constantes estilísticas ou compor análises formais, como nós fazemos, porque são instrumentos de culto, de rituais, de magia, de encantação. Para eles não são arte. Para nós, sim" (COLI, 2013, p. 66).

Deleuze e Guattari foram dois filósofos/pensadores que, em meados do século XX, se ocuparam de instaurar na filosofia ocidental um pensamento distante de categorias fixas, ou de hierarquias prévias e mais voltado para a criação do novo, daquilo que não cabe em rótulos pré-definidos. Ou seja, utilizando uma imagem proposta pelos próprios filósofos, o pensamento seria produzido como um rizoma que se alastra horizontalmente e não como uma árvore que cresce verticalmente. A essa concepção eles conectam a imagem do mapa que, para os mesmos "(...) é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Arte então, se mostra como um conceito imensamente mutável, deslizante, que não cabe ser definido, mas ser pensado de acordo com determinadas contingências sociais, culturais e históricas. O que nomeamos e distinguimos como sendo 'arte' depende de uma trama complexa que é construída por artistas, historiadores, teóricos, críticos, educadores, curadores, galeristas e até mesmo pelo público visualizador, dentre tantos outros os quais ao mesmo tempo que produzem objetos e discursos artísticos, inventam e materializam modos de ver e **pensar arte**.

Algumas pistas já temos por aí... Se não sou eu quem defino sozinho o que seja arte, e se a 'arte' não é um adjetivo, mas um substantivo, um campo de experimentação, de estudo, de investigação, de saber e de criação que envolve objetos, contextos, práticas e processos específicos que são legitimados socialmente, culturalmente e historicamente, então não parece caber a pergunta 'o que é arte?' ou 'o que chamamos de arte?'. Tais interrogações até podem ser feitas em um determinado momento, mas parecem extremamente restritas e pouco produtivas se considerarmos que se caso elas pudessem ser facilmente respondidas – coisa que não são -, matariamos o que talvez seja uma das faces mais interessantes da arte: a possibilidade de elaborar questões que levam a outras e a outras e a mais outras, demonstrando o quanto somos complexos enquanto seres humanos e como escapamos (nós e aquilo que inventamos) de definições fixas. Nesse sentido, a seguir transitaremos por algumas formas de produzir e também de pensar/visualizar arte (artes visuais, no caso), para que você, cara/caro leitora/leitor, possa, a partir de sua curiosidade e interesse, incluir caminhos sobre ideias e conceitos que podem vir a fazer parte de contextos, práticas e processos no mundo artístico. Lembre-se que este caderno didático não deve servir como um manual ou como uma apostila que dita receitas ou caminhos únicos, fixos e inequívocos. Esperamos que ele sirva mais como uma espécie de convite ao pensamento e à produção daquilo que chamamos de artes visuais atualmente, ou melhor, como um mapa inacabado – uma cartografia em processo –, sobre o qual podemos (e devemos) intervir inventando nossos próprios percursos.

# **MODOS DE PRODUZIR: MATERIALIDADES E PROCESSOS**

Do que é feita a arte? Há uma materialidade específica para o que chamamos de artístico? Bem, conforme já mencionamos anteriormente, a arte se configura como uma das tantas formas que o ser humano encontrou para produzir marcas no contexto em que vive. Mas o que ele utiliza para conseguir tal façanha? Tintas, telas, argila, lápis, pedra, visto que grande parte das obras que conhecemos como ‘artísticas’, pertencentes à história canônica das artes, fazem uso dessas materialidades. E o que mais? Basta irmos até uma grande exposição de arte contemporânea para vermos que não apenas esses materiais mais tradicionais são utilizados na confecção de obras artísticas.

Desde Marcel Duchamp (1887-1968), artista francês que viveu e produziu entre o final do século XIX e início do século XX, as artes visuais se despreocuparam com a utilização restrita dos materiais tradicionais que foram outorgados a ela durante séculos. Duchamp, a partir da criação do conceito de *ready made*, estabeleceu em sua poética a apropriação e a exposição de objetos industrializados – como um banco e uma roda de bicicleta ou ainda um urinol de banheiro masculino, por exemplo – argumentando que os mesmos já estavam prontos para se tornarem obras de arte pelas mãos do artista. É claro que podemos notar aí uma atitude extremamente irônica por parte de Duchamp que não está descolada de um momento de crise que se alastrou globalmente, pelo menos no que concerne ao mundo ocidental, nas mais diversas áreas de atuação humana na virada de milênio em que esse artista produziu.

Hoje, artistas trabalham não só com o material, mas também com o imaterial em suas propostas de trabalho, inclusive trabalham com elementos que colocam em questão o próprio status de ‘obra artística’, ao menos se considerarmos esse conceito de maneira rudimentar (como obra plástica que envolve a genialidade e a maestria técnica de um determinado indivíduo o qual necessariamente produz um objeto). Resta nos perguntarmos: o que é/pode ser considerado material para a arte hoje?

Entendemos que, para além de sua fisicalidade, a obra de arte na contemporaneidade está mais em dívida com o contexto que a legitima (instituições, sujeitos e discursos que a estabelecem como arte) do que com a materialidade que a constitui (algumas obras nem existem fisicamente, mas apenas no mundo virtual), há artistas que não trabalham com lápis ou tintas, mas com palavras, com imagens publicitárias geradas em computador. Há artistas que não esculpem em pedra ou argila, mas estabelecem relações com o vazio, propõem modos imprevistos de circulação no espaço, desconstroem a noção de lugar. E há artistas que, é claro, continuam trabalhando com materiais tradicionais, contudo, dando a eles formas inusitadas, outros olhares que demonstram possibilidades de inventividade e inovação, mesmo naquilo que parece usual e comum. Se não há materiais específicos para produzir arte, ou seja, qualquer coisa pode vir a se tornar um objeto artístico, também não há formas de trabalho pré-definidas ou processos estanques de produção das obras. Não há manuais ou receituários para que artistas produzam obras de arte. Os artistas parecem sempre implicados a olhar de forma singular não apenas para suas temáticas de interesse, pertencentes ao mundo em que vivem e atuam, mas também para os próprios materiais que constituem suas obras. Inventam seus próprios métodos e processos, e tal percurso inventivo é completamente pessoal e intransferível. Com eles, provocam torções naquilo que temos por assentado, por comum, por usual e pleno, mostrando que sempre há outras/novas formas de interação, apresentação, leitura/interpretação e participação.

A seguir, poderemos visualizar imagens e outras informações referentes às obras produzidas por alguns artistas contemporâneos que condizem com o que temos até aqui discutido. Convidamos você a observar como não há unanimidade ou padrão nas formas de trabalho apresentadas, lembrando que esses são apenas alguns dos artistas que vivem e atuam presentemente no universo artístico, os quais foram livremente selecionados. Perceba a diversidade de materiais empregados e as inúmeras possibilidades processuais que os artistas se utilizam para dar a ver obras artísticas. Observe como é possível fazer arte com formas produzidas pelos



**trânsitos**

**caminhos**

**lados**

próprios artistas ou apropriadas livremente das inúmeras fontes de produção de objetos e imagens que temos disponíveis hoje em dia. Observe também como a precisão técnica das obras é muito particular a cada um dos trabalhos artísticos em si, ou seja, em dívida apenas com o processo do próprio artista e não com leis universais que ditariam padrões de beleza, harmonia, equilíbrio.

**experiências**

**técnicas**

**materiais**

*formas*


*conceitos*

**meios**

**processos**

**perspectivas**

## Lia Menna Barreto

 **INTERATIVIDADE:**  
Para conhecer sobre  
o seu trabalho você  
pode acessar [www.lia-  
mennabarreto.blogspot.  
com.br/](http://www.lia-mennabarreto.blogspot.com.br/)

Nessa instalação, a artista Lia Menna Barreto (Brasil) recortou cabeças de bonecas em espiral, lembrando cascas de laranja, e pendurou-as criando um ambiente muito intrigante. A apropriação e a reconfiguração de brinquedos são muito recorrentes em sua obra, como podemos observar nas imagens a seguir.

Figura 3 – ‘Casca de Boneca’ de Lia Menna Barreto, 2006





Figura 4 - 'Casca de Boneca' (detalhe) de Lia Menna Barreto, 2006



Figura 5 – ‘Faixas de anti-sinalização’ do Coletivo Poro, 2009



## **Coletivo Poro**

Uma prática muito comum atualmente em artes visuais é o trabalho em conjunto, ou seja, a produção de obras de arte que dividem a autoria entre dois ou mais artistas. Um desses casos é o trabalho desenvolvido pelo **Coletivo Poro** (Brasil), formado pela dupla Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada!, os quais propõem especialmente ações de intervenção em espaços urbanos públicos, bem como ações efêmeras na cidade que têm como objetivo a ocupação poética dos lugares, convidando os passantes rotineiros a pensarem coisas novas em seus trajetos cotidianos e a verem a paisagem urbana sob uma ótica menos viciada, refletindo, inclusive, sobre problemas que passam a ser invisibilizados na urbe em função do dia-a-dia.



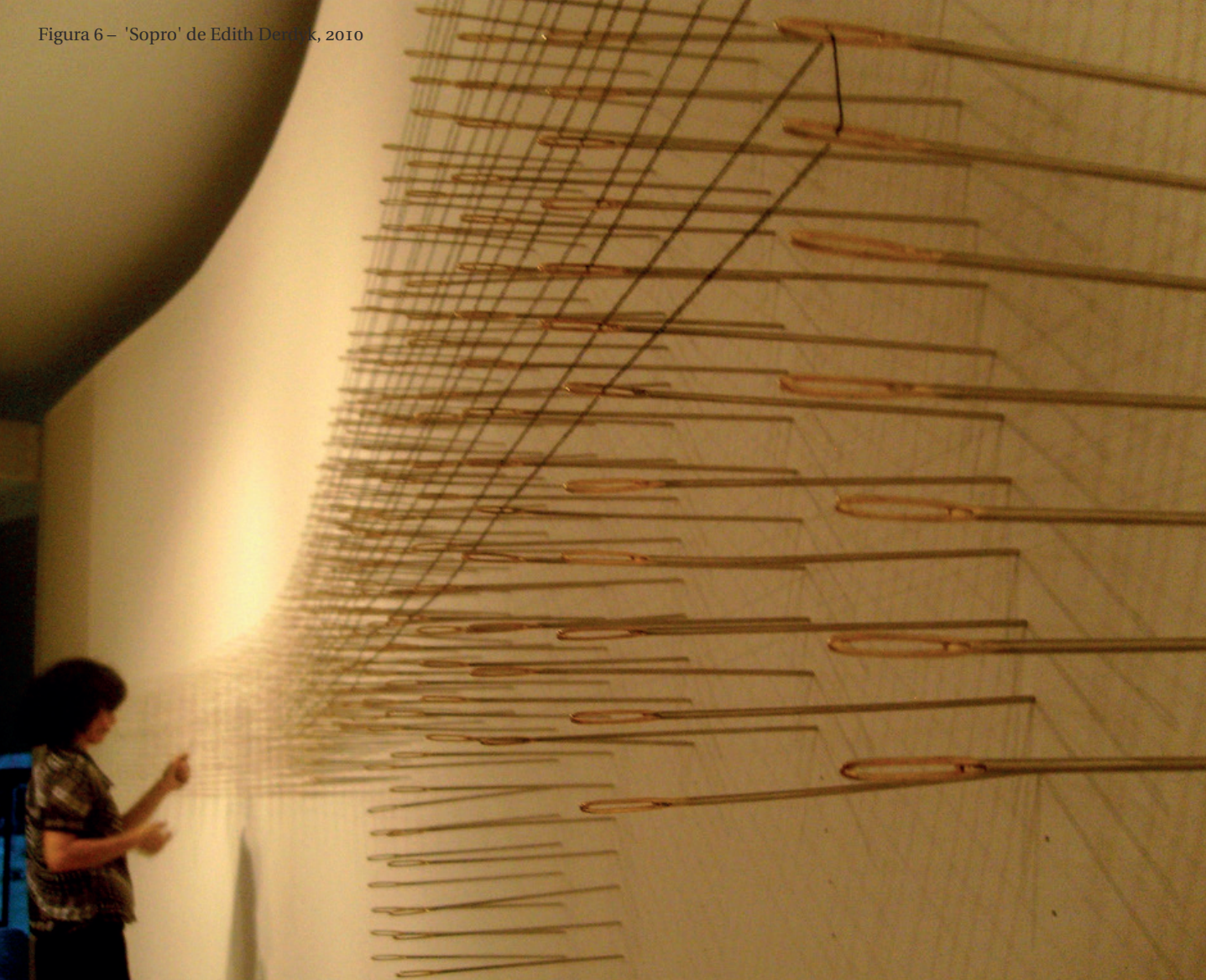
INTERATIVIDADE: Para saber mais acerca do trabalho dos artistas que compõem o Coletivo Poro, você pode acessar <<http://poro.redezero.org/>>.



Figura 6 – 'Faixas de anti-smalização' do Coletivo Poro, 2009







## **Edith Derdyk**

O que significa desenhar no mundo contemporâneo? Se a linha é o elemento mínimo do desenho, então ela pode, inclusive, invadir o espaço e o desenho não necessariamente precisa ser o resultado de uma mão mais ou menos habilidosa sobre um suporte bidimensional, com o único intuito de 'representar' uma realidade. A artista **Edith Derdyk** (Brasil), em suas intervenções, coloca em discussão a linguagem do desenho, tão tradicional na história das artes visuais, apontando outras possibilidades poéticas para a mesma, em um tempo em que a tecnologia invade nosso cotidiano com múltiplas possibilidades de produção de imagens.



INTERATIVIDADE: Para adensar seus conhecimentos sobre a artista e seu trabalho acesse <<http://www.edithderdyk.com.br/portu/biografia.asp>>

## **Claudia Casarino**

O que dizem as roupas que usamos sobre nós? Que identidades (de gênero, de sexo, de sexualidade, dentre outras) podemos assumir a partir das roupas que vestimos? Até que ponto escolhemos e/ou somos escolhidos por aquilo que vestimos, pelos papéis que assumimos diariamente na família, no trabalho, nas relações? **Claudia Casarino** (Paraguai) parece trazer à tona essas e muitas outras questões em sua obra que tem como uma das temáticas e elementos mais recorrentes a roupa.



INTERATIVIDADE: Para aprofundar seus conhecimentos sobre a artista e seu trabalho acesse <<http://www.edithderdyk.com.br/portu/biografia.asp>>

Figura 8 - 'Trastornos del sueño' de Claudia Casarino, 2010



Figura 9 - 'Uniforme' de Claudia Casarino, 2008





## Ernesto Neto

O artista **Ernesto Neto** (Brasil) aposta em sua obra na modificação de espaços e no convite para que o espectador não se mantenha passivo, mas passe a fazer parte de seu trabalho. Com tecidos, especiarias que exalam diversos aromas, dentre outras materialidades com dimensões e pesos diversos, ele propõe a possibilidade de explorar o que cada um dos elementos propicia enquanto sensação, simbologia e forma.



**INTERATIVIDADE:** Nesse link <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11848/ernesto-neto>> você poderá conhecer mais detalhes sobre a biografia do artista e ler alguns comentários críticos a respeito de seu trabalho e, nesse outro <<http://globo.com/gnt/arte-brasileira/v/ernesto-neto-e-sua-exposicao-o-corpo-que-me-leve/3298004/>> você poderá assistir a uma breve reportagem acerca da obra/ritual que ele criou para celebrar seu casamento.

Figura 10 - 'Dengo' de Ernesto Neto, s/d





Figura 11 - 'Fracture' de Shannon Rankin, 2009.

## Shannon Rankin

Mapas (físicos, políticos, náuticos, de cidades) os mais variados são os principais materiais utilizados por **Shannon Rankin** (Estados Unidos) em suas obras. A artista se apropria de imagens cartográficas e recria-as dobrando-as, recortando-as, amassando-as, tirando-as do plano bidimensional e criando com elas objetos tridimensionais, dentre outras ações inusitadas que dão origem a trabalhos bastante expressivos do ponto de vista formal e conceitual.



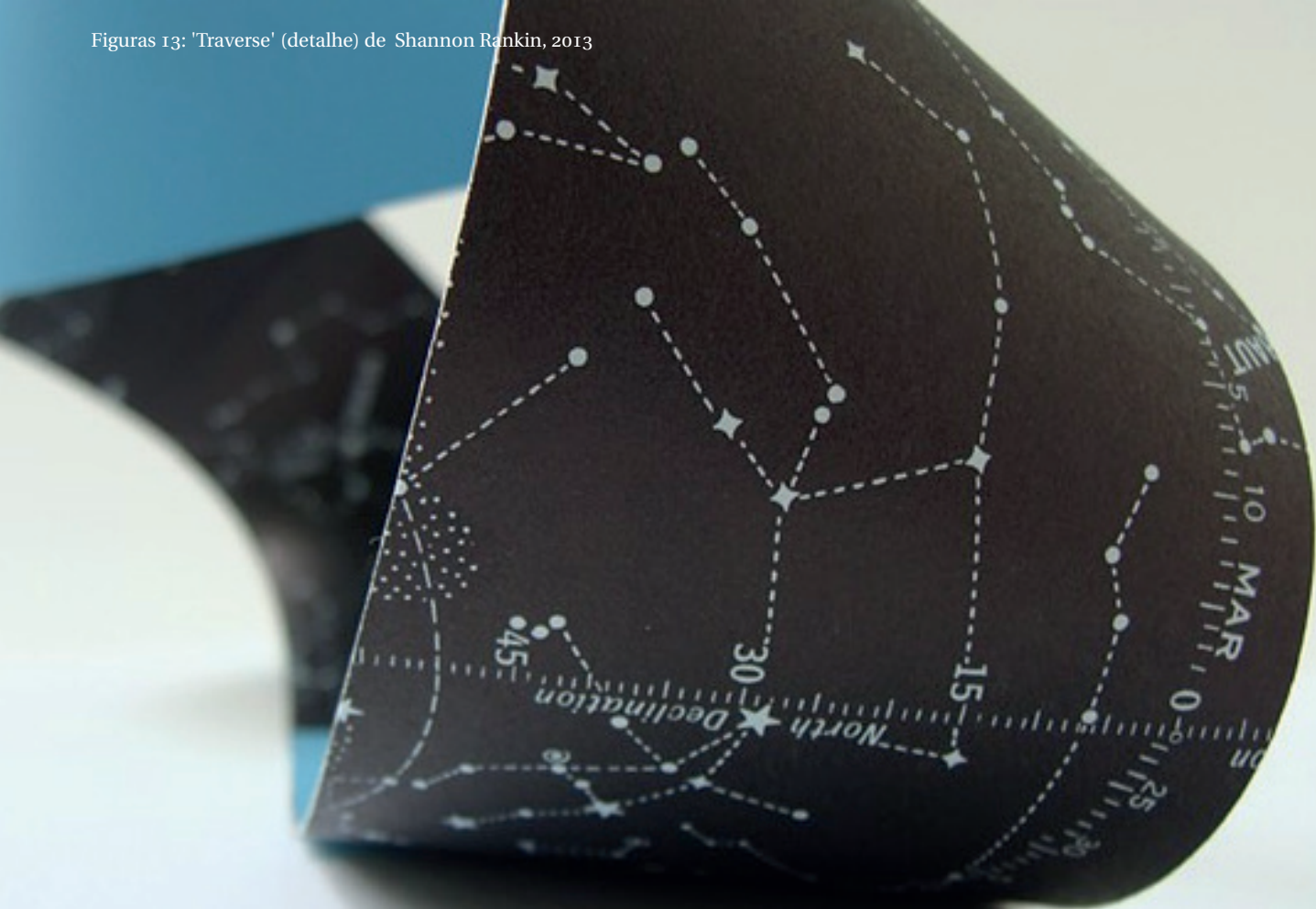
INTERATIVIDADE: Mais sobre obras, exposições e projetos da artista em <http://shannonrankin.com/home.html>

Figura 11 - 'Basin' (detalhe) de Shannon Rankin, 2009.





Figuras 13: 'Traverse' (detalhe) de Shannon Rankin, 2013



Figuras 14: 'Traverse' de Shannon Rankin, 2013



## **Adriana Varejão**

**Adriana Varejão** (Brasil) se baseou em uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 1976 que continha a questão 'Qual é a sua cor?'. A partir da seleção de trinta e três termos que considerou mais inusitados dados como resposta a essa pergunta pelos participantes da pesquisa, Adriana (em parceria com uma indústria de tintas) fabricou uma caixa de trinta e três tubos de tinta a óleo com cores nomeadas como 'Fogoió', 'Enxofrada', 'Burro quando foge', dentre outras. Com as tintas fabricadas a artista entrevistou sobre uma série de retratos, dela mesma, feitos sob encomenda a artistas retratistas. O resultado é uma instalação que apresenta além dos retratos e da caixa de tintas, círculos cromáticos produzidos utilizando as cores desenvolvidas pela própria artista.



INTERATIVIDADE: Para saber mais sobre o seu trabalho você pode acessar <<http://www.adriनावarejao.net/home>>.

## **Maurizio Anzeri**

**Maurizio Anzeri** (Itália) intervém em fotografias antigas utilizando bordados com linhas coloridas. As expressões e as posturas das pessoas retratadas ganham outros sentidos a partir da proposição do artista que se utiliza de um recurso muito simples e ao mesmo tempo muito expressivo em sua obra.



INTERATIVIDADE: O vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CFsWSrfzd-k>> mostra uma animação interessante a partir do processo de trabalho do artista.

## **Leda Catunda**

O mundo está repleto de imagens com as quais convivemos todos os dias. Tais imagens não são mais produzidas apenas pelos artistas. Imagens são geradas por equipamentos sofisticados nos mais diversos contextos, tais como a publicidade, o design, as redes de telecomunicação, o cinema, a web, dentre outros. Sendo assim, a linguagem da pintura, ainda utilizada na produção de obras artísticas, acaba por ganhar novas definições e outros contornos de produção e interpretação. A pintura não está mais restrita ao universo da representação, mas é, ela própria, um objeto a mais no mundo, fabricada com imagens produzidas pelo próprio artista ou apropriadas por ele no universo visual do consumo do qual ele também participa. **Leda Catunda** (Brasil) parece apostar em pinturas que são, para além de uma 'janela' que dá a ver um mundo distante (como as pinturas naturalistas de séculos passados), um objeto a mais no mundo que mescla formas quase lúdicas com tecidos estampados e imagens diversas.



INTERATIVIDADE: Mais imagens e informações sobre a artista e seu trabalho em <http://www.ledacatunda.com.br/>

## UNIDADE 1 - ATIVIDADE 1

Com o professor e os colegas através de um Fórum.

1. Faça uma lista de concepções que você tem sobre arte e discuta com o professor e os colegas através de um Fórum.
2. Posteriormente, faça uma pesquisa (em livros, na internet) pela história das artes visuais e liste pelo menos três movimentos artísticos localizados em períodos históricos diferentes (de preferência passados) com alguns de seus representantes e obras. Como você observa esses momentos em relação às obras (contemporâneas) apresentadas no caderno didático? Que aproximações e afastamentos você consegue traçar ao observar tais obras (apresentadas no caderno didático e por você pesquisadas)?
3. Produza um breve texto a partir da sua pesquisa, sobre como você percebe o conceito do que é considerado 'arte' em cada um dos movimentos encontrados, relacionando-os entre si e às suas concepções acerca das artes visuais. Compartilhe sua escrita (conforme agenda da disciplina) com o professor e com os colegas, elucidando argumentos e problematizações.

### Algumas questões que podem ajudar:

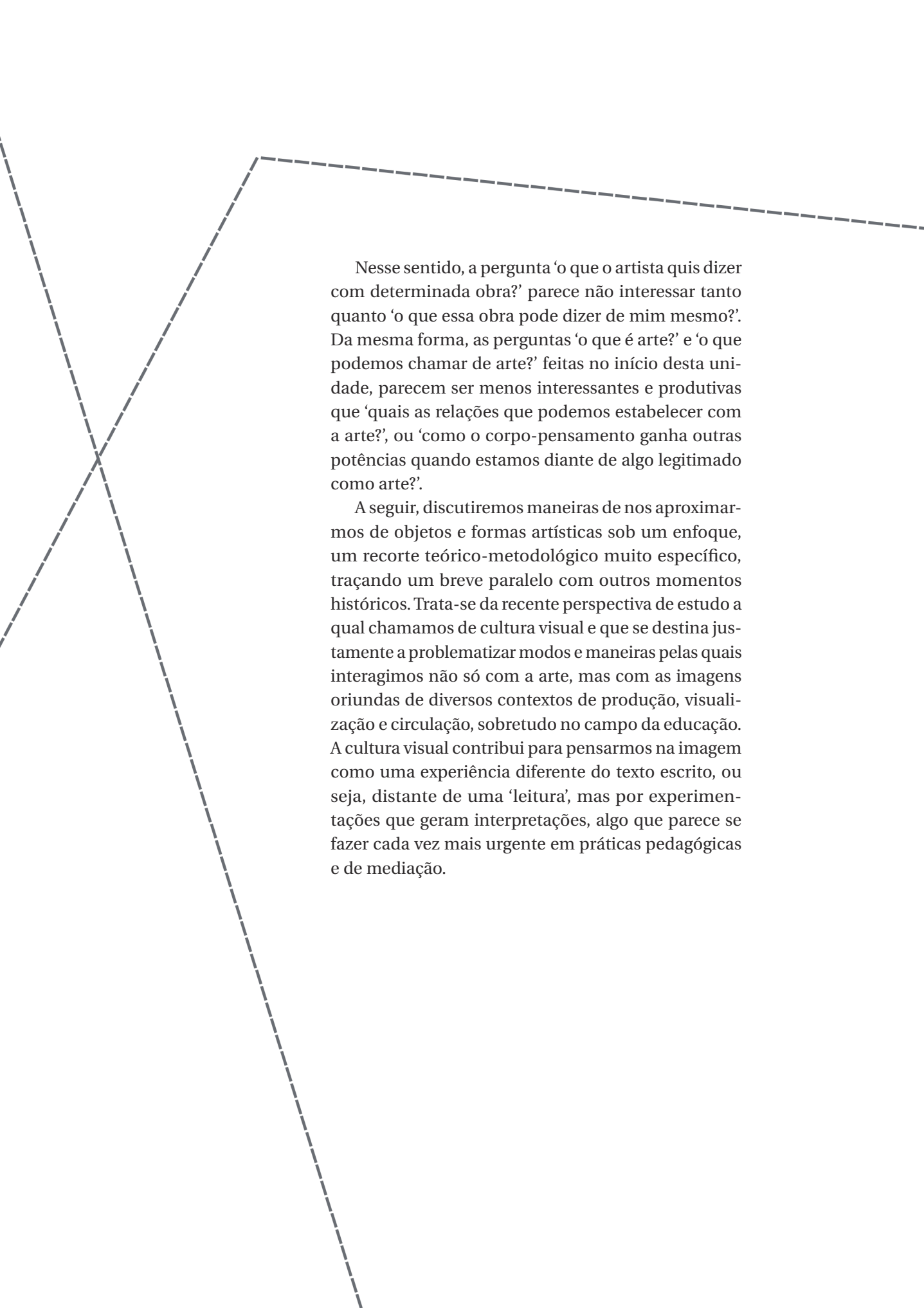
Que materiais, procedimentos, técnicas, temas, conceitos, formatos etc., foram utilizados nos movimentos e nas obras encontrados em sua pesquisa? De que modo os artistas encontrados trabalharam materiais, procedimentos, técnicas, temas, conceitos, formatos? Como você percebe o conceito de arte se modificando (ou não) mediante os movimentos selecionados pela pesquisa?

# **ARTE COMO POTÊNCIA PARA O CORPO-PENSAMENTO**

Se, como vimos, a arte escapa de definições rígidas já que se apresenta como um conceito deslizante em dívida com suas contingências históricas, ela não só se nutre da cultura em que surge e se desenvolve como também nutre a cultura e os diferentes contextos. Ou seja, a arte, embora muitas vezes não pareça – em função de um certo status de objeto quase sagrado referido a ela – é para ser consumida por todas e todos. Não é um objeto distante, inacessível e isolado, mas um conjunto que envolve materiais, processos, instrumentos e muito mais, os quais só adquirem sentidos múltiplos quando por sua vez acessados.

A sociedade moderna ocidental se organiza de forma a classificar tudo o que está ao seu alcance em binômios extremos, como se tudo pudesse caber em categorias como o ‘sim’ e o ‘não’. Tudo o que foge dessas categorias estanques causa extremo incômodo e parece não ter lugar. O fato é que, quando pensamos em arte, nada ‘tem’ um lugar pré-definido, mas vai ganhando lugares em sua multiplicidade, ou seja, sem uma hierarquia ou um juízo de valor que cabe apenas no ‘é’ ou ‘não é’.

A arte, quando nos dispomos a ela e ao que ela pode nos proporcionar, geralmente nos tira dessa zona de conforto e nos mostra que o mundo pode ser, para além do já dado e conhecido, reinventado a todo o momento. Os artistas, como produtores desses objetos aos quais conferimos o estatuto de arte, não são deuses ou gênios com talento nato (com dons divinos), mas profissionais ocupados em pensar mundos no mundo através de diferentes recursos, inclusive oriundos de outros campos alheios ao que consideramos tradicionalmente ‘artístico’. Daí a afirmação de certa potência educativa/pedagógica na arte, se pensarmos o educativo/pedagógico não necessariamente restrito ao ensino forçado de conteúdos previamente elencados, mas como possibilidade de aproximação de códigos que constituem o mundo em que vivemos e de invenção de novos códigos na interação com os já existentes, intervindo sobre eles, gerando outras perspectivas para pensá-los.



Nesse sentido, a pergunta ‘o que o artista quis dizer com determinada obra?’ parece não interessar tanto quanto ‘o que essa obra pode dizer de mim mesmo?’. Da mesma forma, as perguntas ‘o que é arte?’ e ‘o que podemos chamar de arte?’ feitas no início desta unidade, parecem ser menos interessantes e produtivas que ‘quais as relações que podemos estabelecer com a arte?’, ou ‘como o corpo-pensamento ganha outras potências quando estamos diante de algo legitimado como arte?’.

A seguir, discutiremos maneiras de nos aproximarmos de objetos e formas artísticas sob um enfoque, um recorte teórico-metodológico muito específico, traçando um breve paralelo com outros momentos históricos. Trata-se da recente perspectiva de estudo a qual chamamos de cultura visual e que se destina justamente a problematizar modos e maneiras pelas quais interagimos não só com a arte, mas com as imagens oriundas de diversos contextos de produção, visualização e circulação, sobretudo no campo da educação. A cultura visual contribui para pensarmos na imagem como uma experiência diferente do texto escrito, ou seja, distante de uma ‘leitura’, mas por experimentações que geram interpretações, algo que parece se fazer cada vez mais urgente em práticas pedagógicas e de mediação.



# CULTURA VISUAL

## E MODOS DE VER



SAIBA MAIS: Fernando Hernández (2011, p. 31), teórico, professor e pesquisador espanhol responsável por vincular na década de 1990 a perspectiva da cultura visual à educação das artes visuais, infere que tal campo "não tem os limites precisos de uma disciplina (...) nem constitui um território no qual seus fundamentos epistemológicos, políticos, metodológicos sejam consensuais e estejam unificados", mas se afirma como um lugar para "construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 32). Trata-se de uma perspectiva "transdisciplinar, ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 32) ou ainda de 'uma trama teórico-metodológica em dívida com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras referências disciplinares que põem a ênfase não tanto na leitura das imagens como nas posições

Primeiramente, faz-se importante ressaltar que quando falamos em cultura visual não estamos falando de um novo paradigma que colocaria em xeque as artes visuais e tudo o que durante séculos se construiu nesse campo, tanto no que concerne à sua produção como ao seu ensino. Em outra via, fala-se de uma perspectiva muito recente de estudo que possibilita olharmos de certo lugar as artes e também as formas de ensiná-la, formal e informalmente (em escolas, em museus, em organizações não governamentais, dentre outros espaços). Trata-se de um ponto de vista que estuda modos e maneiras das pessoas se aproximarem de imagens ao longo da história e no presente e como essas mesmas pessoas são subjetivadas, ou seja, são produzidas enquanto indivíduos dentro de uma determinada cultura mediante as imagens que visualizam e produzem, lembrando que tais imagens podem não ser unicamente oriundas do universo artístico.

Assim, em práticas de educação que envolvem as artes visuais, falar em cultura visual não significa falar de imagens e objetos específicos nem de maneiras (métodos) de abordar esses objetos e essas imagens, mas de um espaço de relação que se estabelece entre imagens, objetos e modos de se relacionar com os mesmos (HERNÁNDEZ, 2011). Isto é, não se trata de um objetivismo (como se as imagens fossem autônomas e não precisassem de discursos a fim de serem legitimadas) ou de pleno subjetivismo (como se apenas os discursos fossem suficientes para dar sentido às imagens), mas de uma ponte, um elo, um vínculo entre imagens (visualidades) e indivíduos produtores de sentidos (sujeitos visualizadores).

Sendo assim, se retomarmos às imagens das obras produzidas pelos artistas apresentados/estudados nesta unidade, perceberemos que do ponto de vista aqui enunciado, torna-se mais importante pensarmos em que lugares nos posicionamos enquanto indivíduos pertencentes a uma determinada cultura, a um determinado tempo histórico, etc., a partir e com essas imagens, do que buscar nelas significados intrínsecos como se fossem portadoras de mensagens ocultas

subjetivas que produzem as imagens (seus efeitos nos sujeitos visualizadores)" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 32-33).

esperando por serem decifradas. Cabem também as problematizações: quem escolhe o que será visto e por quem será visto? Quem legitima o que pode ser considerado arte? Quem estabelece regimes estéticos de gosto e os públicos para os quais se destinam certos artefatos?

Nesse âmbito, imagens – por tanto tempo subjuga-  
das a formas de discurso orais e escritas (como se fosse possível substituir umas pelas outras) –, não ilustram palavras, tampouco valem por elas, mas ampliam possibilidades interpretativas conjuntamente às tramas que conformam o que entendemos por local/global, natureza/cultura, subjetividade/alteridade, homem/mulher, diferente/normal dentre outras categorias binárias, colocando em xeque olhares estanques sobre as mesmas. Não se trata de dizer que uma imagem vale por mil palavras, mas de entender que imagens e palavras configuram experiências diversas que exigem por parte de quem se relaciona com as mesmas, mecanismos diferentes de experimentação/interpretação.

visibilidade  
**visual**  
visível

**visualidade**

**ver?**

**visão**

# IMAGEM TAMBÉM SE LÊ?



TERMO DO GLOSSÁRIO:

Abordagem Triangular

- Fundamentada e

consolidada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 a partir do DBAE norte americano (Discipline Based Art Education), essa perspectiva (disciplinar) de planejamento e avaliação visa inserir nas aulas de artes não apenas o fazer artístico (procedimentos relacionados às linguagens artísticas tais como pintura, escultura, desenho, recorte e colagem, etc.), mas também a fruição (baseada na 'leitura', na percepção de imagens por parte dos estudantes) e a contextualização de formas e obras artísticas (não necessariamente relacionados à História da Arte branca, enciclopédica e europeia).

Segundo Hernández (2009), a necessidade de ensinar crianças e jovens a 'ler' imagens, advém dos anos 1950/1960, na ocasião em que os aparelhos de televisão como meio de informação e entretenimento passaram a ser difundidos. Foi nesse momento, segundo o autor, quando "surgiu a necessidade de uma alfabetização visual que ensinasse (...) elementos e habilidades relacionadas à linguagem visual" (HERNÁNDEZ, 2009, p. 190) no intuito de transmitir competências visuais a fim de proteger a infância de uma suposta influência nefasta dos meios de telecomunicação.

Os pressupostos para uma alfabetização visual partem da premissa que existe "uma linguagem visual e uma linguagem das imagens que podem ser definidas e aprendidas" "e, sendo assim" "as obras de arte são, essencialmente, textos visuais, que podem ser lidos, se os visualizadores são competentes na utilização do vocabulário conceitual e sintático que contém as imagens" (HERNÁNDEZ, 2009, p. 196).

No contexto brasileiro, podemos afirmar que tal preocupação se inseriu especialmente na escola, através da inserção da **Abordagem Triangular** (década de 1980) como possibilidade metodológica para o ensino de artes visuais. Um dos vértices da triangularização pedagógica para ensinar artes visuais destina-se justamente à percepção/leitura de imagens artísticas (fixas ou em movimento).


Se por um lado tal perspectiva oferece um importante aporte para o ensino de artes visuais e consolida a até então inédita prática de apresentar imagens em sala de aula (ao menos no Brasil) como conteúdo artístico, por outro, ao ser impactada com produções mais atuais do campo das artes visuais e com o contexto cultural em geral (performances, vídeos e webart, fotografia contemporânea, dentre outras), a (im)possibilidade de uma 'leitura' da obra de arte começa a ganhar certas problemáticas e limitações. Hernández (2009) aponta e desenvolve algumas delas: As imagens não seguem a lógica dos textos escritos; As imagens requerem uma espécie de inteligência simultânea e não consecutiva (como no caso dos textos); As imagens não podem ser traduzidas em palavras, porque as palavras não podem traduzir-se em imagens.



ATENÇÃO :

"A alfabetização visual reformula-se, uma vez que a identificação de códigos e elementos de linguagem visual resulta não apenas inadequada, a partir de um ponto de vista teórico, mas resulta insuficiente para se relacionar com a complexidade que implica as atuais representações e tecnologias da visão" (HERNÁNDEZ, 2009, p. 201).

Desse modo, "se produz um giro na noção de 'ler', indo de um tipo linguístico a uma concepção socio-cultural, que será a orientadora da noção de 'alfabetismo'" (HERNÁNDEZ, 2009, p. 201) no contraponto de uma suposta '**alfabetização visual**', necessária aos possíveis 'leitores' de imagens. Ou seja, é redefinido o papel do indivíduo nos processos de interpretação ao operarmos a "mudança da pergunta 'O que você vê?' para 'o que você vê de si nesta representação?'" (HERNÁNDEZ, 2009, p. 206), ou ainda, como você é contaminado pelo que vê, contaminando o visto com sentidos por você produzidos?

The image features a minimalist design with three dashed lines in a dark gray color. Two lines intersect to form a large 'X' shape that spans the entire page. A third dashed line runs diagonally from the bottom left towards the top right, crossing the 'X' in the lower half of the page. The text is centered within the upper-left quadrant of the 'X'.

Passa-se a operar outra lógica em relação ao trabalho com imagens na educação, não restrito a uma suposta estrutura linguística concernente às imagens as quais embasariam uma leitura, mas sim ligada a uma noção de experimentação/interpretação que abarca os lugares em que visualizadores são posicionados ao estarem diante de certas imagens.



## UNIDADE 1 - ATIVIDADE 2

1. Crie um banco com as mais diversas imagens que você puder encontrar e que lhe afetem de algum modo. Lembre-se que ser afetado por algo não necessariamente precise ativar em você sentimentos bons, apaziguadores. Compartilhe seu banco de imagens (pode ser em Power Point) no ambiente virtual com o professor e com os colegas (conforme agenda da disciplina). Lembre-se de anotar os dados básicos das imagens pesquisadas, como autor, técnica de produção, ano de produção, dimensões (se possível), dentre outros que achar conveniente.

2. Escolha apenas um dos grupos de imagens ou ainda apenas uma dessas imagens (pertencentes ao universo artístico ou não) que lhe perturbe, que lhe desloque o olhar do que costumeiramente procuramos como sinônimos de 'beleza', 'harmonia' ou 'tranquilidade'. Pode ser simplesmente uma imagem que você considere curiosa e que você gostaria de saber mais sobre ela. Faça uma escrita procurando articular o seu incômodo a concepções sobre arte trabalhadas até o momento na disciplina e compartilhe com o professor e com os colegas no ambiente virtual (conforme agenda da disciplina).

3. Posteriormente, crie algum tipo de critério para agrupar essas imagens por você selecionadas. Elas podem ser agrupadas, por exemplo, por cores, ou por formas, ou ainda por apresentarem o mesmo gênero de pessoas, ou de animais, ou de composição, ou por ativarem em você o mesmo tipo de sentimento, de posicionamento ou ainda por serem completamente controversas. Compartilhe tais agrupamentos junto de seus argumentos (pode ser em Power Point) no ambiente virtual com o professor e com os colegas (conforme agenda da disciplina).

Considerações que podem ajudar:

- Lembre-se que, conforme estudamos ao longo desta unidade, imagens não ilustram palavras e palavras não dão conta de explicar imagens, mas que você pode, com esforço e inventividade, tensionar ambas as instâncias, buscando ampliar sentidos entre o visto e o dito/lido.
- Lembre-se também que ao proceder a atividade, para além de explicar uma imagem ou de, a partir dela, meramente enunciar sua opinião, você estará pelas imagens sendo posicionado em certos lugares e inquerido a produzir sentidos não apenas acerca delas mas, sobretudo, sobre você mesmo a partir das mesmas. Portanto, deixe-se levar por essa experiência que pode ser muito inspiradora, procurando se desfazer de pré-conceitos e conjecturas prévias.

## ***ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL***

Com intuito de finalizar essa primeira unidade, buscaremos colocar em diálogo as artes visuais e a educação especial, de modo a continuar traçando as tramas complexas dessa breve cartografia que abarca contextos, práticas e processos. Levemos em consideração que, quem escreve esse caderno didático não são educadores especiais, mas artistas, professores e pesquisadores do campo das artes visuais que pelas vias mais ou menos sinuosas da vida se aproximaram da área de educação especial. Portanto, é desse lugar que escrevemos, falamos e pensamos. Admitir isso significa, para além de mero subjetivismo, vislumbrar que não há conteúdos universais a serem aprendidos/ensinados, mas há indivíduos que compartilham inquietações, desejos, ideias que não nascem prontas, mas são forjadas de acordo com as contingências.

Partimos do ponto de vista que, no campo da educação especial e, em particular para o que temos proposto na perspectiva das artes visuais, antes de trabalharmos com diagnósticos estritos (o cego, o surdo, o síndrome de down, o cadeirante, dentre outros), transitamos pelo universo da diferença que atravessa todos os indivíduos, ditos ou não 'normais' segundo certos parâmetros ou critérios. Tal postura implica pensar que, nesse aspecto, os diagnósticos são propostos do ponto de vista científico para que possamos estudá-los e para que possamos trabalhar com eles, contudo,



#### ATENÇÃO:

"A razão está assim intrinsecamente presente no objeto artístico, mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções. Posso descrever uma obra, desenvolver uma análise, assinalar este ou aquele problema, propor relações e comparações. Entretanto, tudo isso significa apenas indicar alguns modos de aproximação do objeto artístico, nunca esgotá-lo. O artista nos dá a perceber sua obra por modos que posso talvez nomear, mas que escapam ao discurso, pois jamais deixarão de pertencer ao campo do não-racional" (COLI, 2013, p. 107).



#### INTERATIVIDADE:

Visualize Spencer Tunick, Fotografia, 2007 – Fonte: [www.flickr.com/photos/eluniversal/3387443939/](http://www.flickr.com/photos/eluniversal/3387443939/)

sobretudo na arte, podemos nos dar ao luxo (ao menos por alguns instantes) de deixar nosso olhar e nosso pensamento fluírem em outra direção. Uma direção onde as coisas não precisam ter nomenclaturas tão rígidas – até porque elas estão em plena mudança sempre – e onde se possa experienciar e produzir outros sentidos talvez mais amplos que categorias e **prescrições engessadas**.

Porém, falamos aqui não da diferença que se dá pelo oposto direto à 'normalidade' (lembre-se que no subitem anterior falamos um pouco sobre como a arte destitui tais papéis binários e nos coloca frente a um mundo de multiplicidade onde nem tudo tem um lugar pré-determinado), mas uma diferença que é em si e para si apenas... diferença.

Aquilo que foge ao comum, ao corriqueiro, ao que nos acostumamos a ver como 'normal', ao que por hábito tendemos a achar 'natural', passa assim a ser investido de possibilidades que não precisam ser necessariamente trazidas para um lugar comum (não precisamos, por exemplo, tentar 'dar conta' da cegueira buscando substituí-la por uma pseudo-visão), mas podemos potencializar o corpo naquilo que ele pode enquanto capacidade inventiva (no exemplo do cego, de que olhares ele é capaz apesar de sua falta de visão fisiológica?). A cegueira é apenas um exemplo através do qual podemos pensar outras diferenças, as que todas e todos temos na condição de um mundo extremamente complexo que escapa aos rótulos e às categorias pré-estabelecidas.

Nesse aspecto a noção de imagem, tão cara às artes visuais, se amplia para além do que vemos para como vemos e como somos vistos, ou seja, passamos a falar em visualidades como aquilo que abarca modos e maneiras culturais de olhar ou ainda como "o sentido cultural de todo olhar" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Produzir arte, por sua vez, também se investe de outros sentidos para além de meramente decorativos ou ligados a noções preconceituosas de beleza, perfeição técnica ou habilidades geniais, indo assim em direção a um fazer que não é desvinculado de um pensar, de um viver, de um processo sempre **inacabado**.

Figuras 15 e 16 - Laboratório de Dança-Desenho Segni Mossi (Itália).





## **OUTROS OLHARES SOBRE A DIFERENÇA UMA EXPERIÊNCIA COM DESENHO**

No intuito de darmos continuidade a uma possível forma de pensarmos os campos das artes visuais – educação especial, sem necessariamente cairmos em uma lista fixa de procedimentos que seriam aplicados a diferentes diagnósticos com o intuito de aprender/ ensinar arte, buscamos um exemplo de prática educativa que pode nos auxiliar a ampliar tais concepções, mostrando que é possível produzir conhecimento com o que cada um traz em si de mais singular. Torna-se, nesse sentido, fundamental elucidar que nosso intuito em trazer para a discussão tal exemplo não está ligado ao desejo de apresentar uma receita, um ‘como’ fazer, mas sim que sirva como um disparador de outras práticas, de outras ideias.



Figuras 17 e 18 - Laboratório de Dança-Desenho - Desenho Segni Mossi (Itália)



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/segnimossi/photos>>



#### INTERATIVIDADE:

Você pode conhecer mais a respeito dessa experiência em <<https://www.facebook.com/segnimossi>>, onde encontrará vídeos, imagens e descrições de atividades propostas nas práticas do laboratório.

O **Laboratório de Dança-Desenho Segni Mossi** (Roma/ Itália), coordenado por Alessandro Lumare e Simona Lobefaro, explora junto com crianças em diversas fases do desenvolvimento a possibilidade de aprender movimentando o corpo que se descobre capaz de desenhar/dançar. Explora também a possibilidade de ensinar sem esperar por um modelo prévio, por um ideal de resultado a ser alcançado.

Cada um é um corpo singular. Por sua vez, cada um tem também características ligadas à dimensão, à estatura, ao peso, à capacidade de movimento do corpo, já que é capaz de produzir marcas sobre um determinado suporte.

Não raro a concepção de desenho se encontra diretamente ligada à noção de representação, assim como a dança se encontra ligada a uma noção de técnica e perfeição de movimento. A todo o momento escutamos alguém dizer que 'fulano desenha bem' quando na verdade o que ele faz bem é representar algo e que 'dança bem', quando na verdade o que faz é imitar e aperfeiçoar movimentos. Sem tirar ou denunciar o valor que têm as atividades que apresentam por mote essa preocupação, chamamos a atenção para a possibilidade de pensar o desenho (e a própria dança) por outra via que não se dá pelo aprender ligado à reprodução de padrões e pela legitimação de metanarrativas pré-estabelecidas, mas pelo sentido de um aprender como encontro com aquilo que nos provoca a descobrir o novo, o inusitado, o que não está ainda pronto, mas sempre por se fazer.



Figuras 19 e 20: Laboratório de Dança-Desenho - Desenho Segni Mossi (Itália)





## UNIDADE 1 - ATIVIDADE 3

### Atividade 3

1. Fórum: Você se lembra de suas aulas de artes visuais na escola? A partir da leitura do artigo 'Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada...' da professora Alice Fátima Martins, convidamos você, caro leitor, a partilhar com o professor e com a turma: que experiências você considerou produtivas e que outras considerou não tão válidas nas aulas de artes visuais da educação básica? Compartilhe tais vivências no ambiente virtual (conforme agenda da disciplina) com o professor e com os colegas e procure elucidar como você proporia tais atividades atualmente.
2. Faça uma pesquisa sobre outras práticas (além do laboratório de dança-desenho Segni Mossi) que podem ajudar você a (re)pensar os campos artes visuais – educação especial e compartilhe com o professor e com os colegas no ambiente virtual (conforme agenda da disciplina) junto a uma análise acerca de tais propostas.
3. Crie um mapa (um esquema, um organograma ou mapa conceitual) demonstrando as concepções apreendidas nessa primeira unidade. Como você observa seu percurso nessa primeira parte da disciplina? Que inquietações, desconfortos, alegrias e aprendizados surgiram? Compartilhe no ambiente virtual com o professor e com os colegas (conforme agenda da disciplina).





# **UNIDADE 2**

---

**SOBRE O QUE PAIRA 'ENTRE' AS ARTES  
VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**



Estar 'entre'... O que sugere tal experiência? Cada campo de que tratamos aqui tem suas peculiaridades, heterogeneidades, formas instituídas, discursos e práticas específicas. Mas ao mesmo tempo abrigam uma névoa que é constituída de partículas ainda informes, não reconhecíveis, impensadas, que podem se misturar às névoas de outros campos e produzir outras possibilidades, outras formas, outras maneiras de pensar um e outro. Assim, o 'entre', de que tratamos aqui, não corresponde estritamente a um campo ou ao outro. Não se refere a copiar um modelo ou uma receita que um ou outro nos fornece. Nem mesmo querer que um se torne o outro por imitação. Este 'entre', sim, diz respeito a algo que surge do encontro dos dois, de afetos que disparam possibilidades que dizem respeito aos dois, e modificam ambos neste processo (KOHAN, 2002).

Figuras 21 e 22 - 'Metabiótica'. (Intervenção urbana seguida de registro fotográfico) de Alexandre Órion.



Fonte: Disponível em: <<http://www.alexandreorion.com/meta/>>.



ATENÇÃO: "Aprender diz respeito essencialmente aos signos. [...]. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados [...]. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos [...]" (DELEUZE, 2006, p. 4).

Nenhum desses campos nos espera totalmente pronto, e estamos longe de esgotar suas infinitas possibilidades que se produzem a cada vez. Ao escrever sobre eles e colocá-los em relação com imagens e mesmo com nossos repertórios individuais (que não deixam de ser também coletivos), os produzimos ao passo que os experimentamos. Convidamos, portanto, você leitor/leitora não a entender e dar conta do que coube aqui, mas, sim, a experienciar este material e fazê-lo vazar, produzindo singularmente outras possibilidades de pensar estes campos que são colocados em relação aqui.

Com a intenção de pensar o que passa entre um campo e outro, bem como perceber que movimentos esta vizinhança de um com o outro produz, com o termo 'entre' que se aloja no título desta unidade lançamos, portanto, um convite a experienciar um espaço que se posiciona entre as artes visuais e a educação especial. Um espaço no qual nos lançamos à espreita do que esta aproximação pode disparar a pensar, ou então, que aprendizagens podem brotar deste encontro. Aprendizagens que não tem a ver propriamente com a reprodução de algo que cada um destes campos desejaria ensinar, mas sim a um encontro com os signos emitidos por cada um desses campos. **Signos que violentam a pensar e que nos tiram do campo da reconhecimento inaugurando outras possibilidades para ambos, a partir de sua aproximação.**

Num primeiro momento percorreremos alguns caminhos abertos pelas políticas educacionais no território das artes visuais e no território da educação especial, buscando experienciar, também, a névoa que se ergue do constante movimento que se dá nestas duas superfícies; névoas que em alguns momentos se misturam pela aproximação entre os caminhos, em outros se embaralham a partir do nosso movimento por estas superfícies. Num segundo momento ficaremos mais atentos ao que pode ser inventado neste 'entre' que se aloja 'em meio' ao campo das artes visuais e ao campo da educação especial. Uma atenção ao que nos violenta a pensar, e às aprendizagens que podem emergir deste encontro.

'Em meio' a estes percursos que esboçamos com a escrita, lançamos também alguns elementos (imagens de obras artísticas, poesias...) que podem atuar como disparadores de outras maneiras de nos movimentar pelos caminhos já abertos, ou mesmo como disparadores que nos lancem para fora destas trilhas, onde poderemos encontrar ainda outros lugares para experienciar, ou mesmo por produzir/inventar.



Figura 20: 'A educação pela pedra' de Marilá Dardot, 2012

Disponível em: <http://www.mariladardot.com/images.php?id=42#!/#15>



# ***POLÍTICAS EDUCACIONAIS 'ENTRE' A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCA- ÇÃO DAS ARTES VISUAIS: ALGUNS POSSÍVEIS TRÂNSITOS***

Como mencionamos anteriormente, cada campo que abordamos aqui tem suas particularidades, heterogeneidades, conjunto de práticas discursivas (o que se diz por aí nas conversas correntes, o que se afirma em teses, dissertações, artigos científicos, textos de jornais, falas em conferências, na televisão e em outras mídias, etc.) e práticas não-discursivas (o que se vê e o que é tornado visível, instituições, imagens televisivas, artísticas, jornalísticas, produzidas cotidianamente etc.) que constituem, definem, dão forma visível e dizível a estes campos, produzindo saberes que os delimitam. Estes saberes, entendidos enquanto algo produzido e reforçado por aqueles que compõem o social (ou seja, todos nós), não são eternos. Modificam-se, a partir de diversas movimentações e relações.

Figura 21 - 'Máquina de bordar', Lia Menna Barreto, 1999







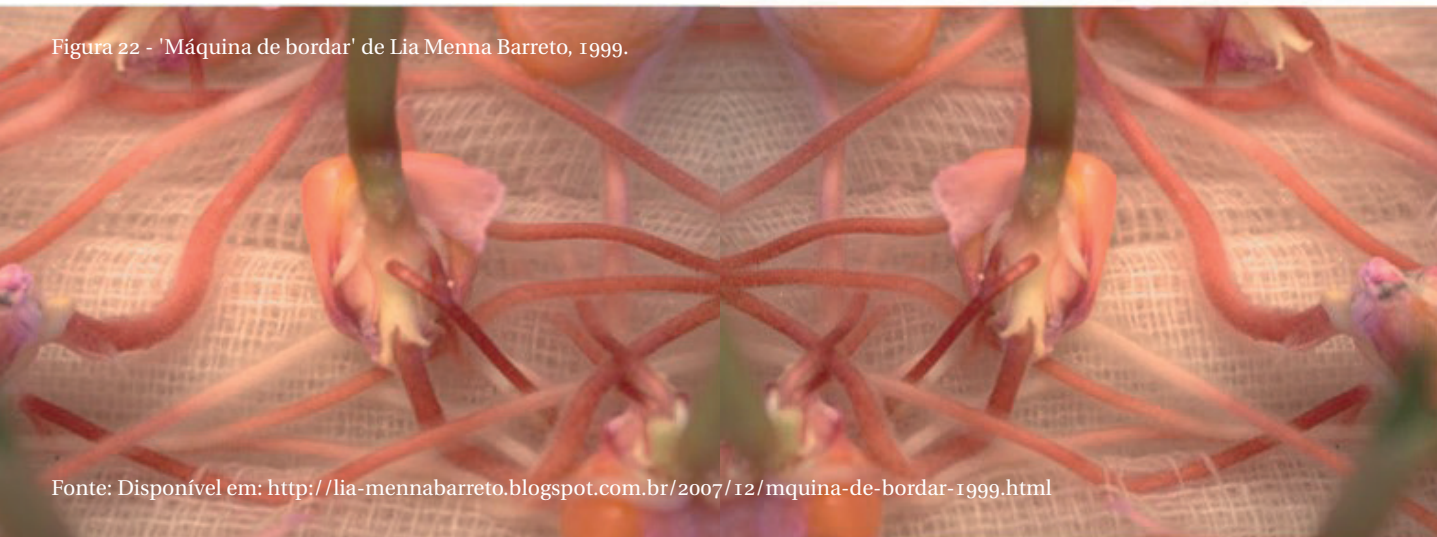
ATENÇÃO: "Quando falamos de Belas-Artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos" (DIAS, 2011, p. 55).

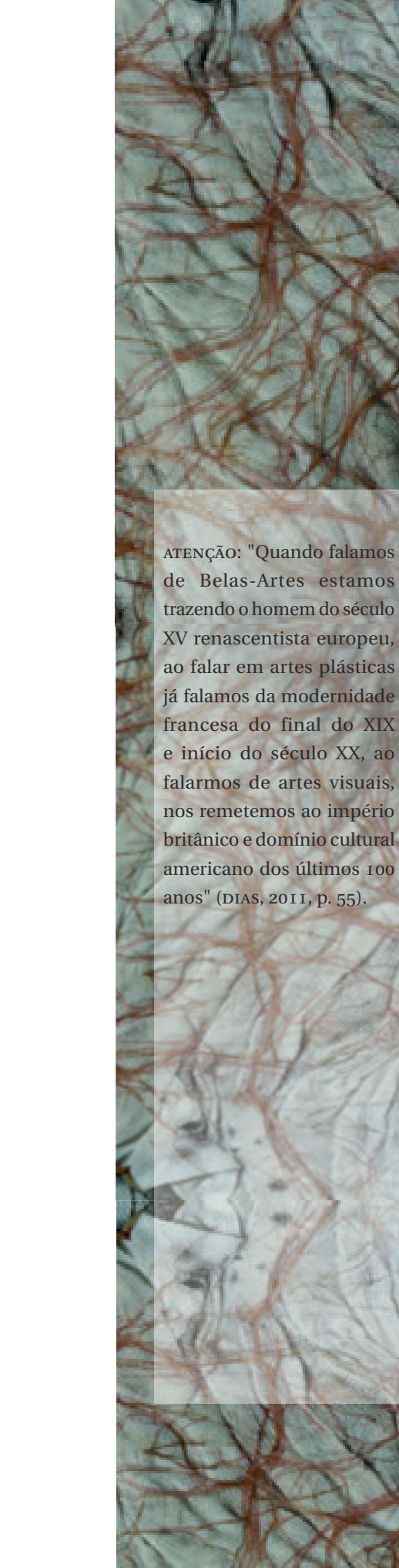
Ou seja, saberes e verdades, não são construídos por alguém em especial que os emitiria ao restante de um grupo social, são produções coletivas e anônimas, que surgem neste espaço localizado historicamente. De maneira alguma algo pacífico e constante. Pode-se dizer que o que é constante é a luta e a batalha pela imposição de significados, de diferentes verdades que se produzem e coexistem em meio às interações no coletivo. Não sendo eternas, as verdades se constituem como mundos que se criam e se desmancham em função das batalhas que são travadas a cada vez. Assim, ao longo da passagem do tempo cronológico, diferentes foram os saberes e verdades produzidos com relação à diferentes instâncias de nossas vidas.

No que se trata da educação relacionada ao que hoje atende ao nome de artes visuais e educação especial não foi diferente. Não se trata propriamente de uma evolução histórica e cronológica, mas sim de diferentes maneiras de entender e legitimar o que foi emergindo dos discursos e visibilidades em cada época.

Diferentes nomenclaturas e políticas educacionais foram surgindo e alterando-se. E podemos perceber em alguns casos a coexistência destas concepções produzidas em diferentes momentos, nas práticas (discursivas e não discursivas) cotidianas na contemporaneidade.

Figura 22 - 'Máquina de bordar' de Lia Menna Barreto, 1999.





ATENÇÃO: "Quando falamos de Belas-Artes estamos trazendo o homem do século XV renascentista europeu, ao falar em artes plásticas já falamos da modernidade francesa do final do XIX e início do século XX, ao falarmos de artes visuais, nos remetemos ao império britânico e domínio cultural americano dos últimos 100 anos" (DIAS, 2011, p. 55).

No que tange ao território das artes, a utilização dos termos Belas-Artes, Artes Plásticas, Artes Visuais e Cultura Visual, mais que simples detalhes nominais, determinam uma localização que envolve práticas e discursos específicos. Alguns fios pertencentes às tessituras produzidas outrora, vão persistindo e se infiltrando em tessituras atuais, e por vezes nos arrastam em concepções que já não dão conta do que vivenciamos, mas, por estarem grudadas em nós, por vezes não conseguimos nos desvencilhar delas.

Pensar a arte unicamente como algo belo, ou mesmo, pensar o desenho, a pintura e a escultura como uma arte maior, em detrimento de linguagens artísticas como cerâmica, gravura, ou mesmo produções em artesanato, ou da indústria, remetem a concepções e práticas que habitam o território das Belas-Artes, terreno onde essas últimas linguagens eram consideradas artes menores. Se pensarmos a arte que se produz hoje, tais concepções teriam pouca ou nenhuma importância. Entretanto, convivemos com traços de outros tempos e espaços, que coexistem no emaranhado que pulsa na superfície cotidiana que habitamos. Carregamos heranças que muitas vezes não desejamos carregar, concepções que grudam em nosso corpo, e que muitas vezes acabamos por reproduzir, ou vemos reproduzidas por aí.

A noção e prática da representação, da cópia, remetem a uma época e concepções específicas da Escola Tradicional, onde o ensino de arte era voltado para o domínio técnico, imitação de padrões ou reproduções de modelos (PCN, 1998), onde pouco ou mesmo nenhum espaço restava para a criação.

Outra herança que muito permeia ainda as aulas de artes visuais e que provavelmente muito de nós experienciou na escola, foi a produção do desenho livre. A livre-expressão em ruptura com a estética de mímese da Escola Tradicional, era ancorada pelas concepções da Escola Nova, a qual visava preservar a espontaneidade do educando, protegê-la de qualquer influência exterior, mesmo o professor pouco interferia no processo, para não 'influenciar' o estudante.



**ATENÇÃO:** Colocamos a palavra **deficiência** entre aspas no decorrer do texto, para sinalizar que a entendemos não como substantivo, mas como relação. Ou seja, não como "algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas" (MORAES, 2010, p. 31). Se um corpo pode tudo que um encontro potencializar, ou impossibilitar... Talvez possamos pensá-lo para além das definições dadas a ele ('normal', 'deficiente', 'autista', 'superdotado', etc).



**SAIBA MAIS:** Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas, neste momento, era considerada apenas como 'atividade educativa' e não como disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento (PCN, 1998, p. 26).



**ATENÇÃO:** Na unidade 3 seguiremos pensando na abordagem triangular, quando tratarmos das abordagens contemporâneas da educação das artes.

Vale lembrar que neste momento em que surgiam as concepções da escola novista no terreno das artes, iniciaram-se também no Brasil alguns passos importantes de aproximações deste campo à educação especial. As professoras Helena Antipoff e Noêmia Varella, ligadas a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) (que desenvolviam trabalhos com crianças a partir da concepção escolanovista, com experimentações de livre expressão) realizaram também trabalhos de arte com pessoas com '**deficiência**'. Segundo Reily (2010, p. 88), Antipoff "foi pioneira ao tentar assegurar o conteúdo da arte no currículo da educação especial". A partir de 1930, Helena preocupou-se também com a formação de professores para atender a deficientes mentais, fundando em 1932 a Sociedade Pestalozzi e, três anos mais tarde, o Instituto Pestalozzi, que seria o primeiro passo para o atendimento educacional formal ao deficiente mental no país. A Fazenda do Rosário, também criada pela professora Helena Antipoff em 1942, foi igualmente um espaço importante para criações artísticas.

A adesão da arte enquanto disciplina e área de conhecimento na escola, com conteúdos próprios e que não se baseia somente em atividades, é bastante recente. A lei que determina a obrigatoriedade da disciplina de arte na **escola data de 1996**. A arte enquanto área de conhecimento passou a envolver concepções que implicam na inclusão do estudo e visualização de obras artísticas.

Podemos citar como estudos referentes a área, que emergiram nesta época e que abrangem estas questões os estudos norte-americanos (já citados na unidade 1) da DBAE (disciplined based art education – Arte-Educação Baseada em Disciplinas – História da arte, apreciação, estética e atividade de oficina/ ateliê) e da, também já citada, Abordagem Triangular da pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa, que implicava no ver (dar a conhecer obras artísticas a partir de reproduções em livros, slides ou mesmo visitas a museus ou locais com exposições artísticas), contextualizar (dar a conhecer elementos para pensar o contexto em que a obra foi produzida) e produzir arte (**produção artística a partir das obras visualizadas**). O foco centrava-se, portanto, no objeto artístico e seu produtor, (conhecer as obras, os artistas, os contextos dos artistas). A arte a partir destes estudos, era defendida como área de conhecimento, como disciplina. Mas qual espaço mesmo restava para a invenção, ou mesmo para uma experiência com a arte



SAIBA MAIS: Deleuze no livro Proust e os signos (2006, p. 91), menciona que "o ato pensar não decorre de uma simples possibilidade natural", o pensamento precisa ser violentado, para poder pensar, e isso se dá a partir do encontro com signos. Encontros que não tendem a uma reconhecimento, mas, que sim, nos lançam para fora de um lugar conhecido e nos disparam um movimento de criação, de produção de sentidos.



SAIBA MAIS: Para as vanguardas modernistas, as Belas Artes não davam conta da produção que estava se consolidando naquele momento, uma produção que além do desenho, da pintura e da escultura (que até então era o que ficava sob o guarda-chuva das Belas Artes), começava a abarcar, também, a gravura, a arte conceitual, performances, happenings, instalações, entre outras expressões que ainda não eram contempladas. Desta maneira, as Artes Plásticas passaram a abranger não somente objetos estéticos, mas também 'procedimentos e expressões que simultaneamente revelam e apresentam relações de significado' (DIAS, 2011, p. 48).



TERMO DO GLOSSÁRIO: As artes visuais - Este termo engloba tudo que é relativo à visualidade ou à percepção. Segundo Dias a nomenclatura marca "uma passagem do fazer e das atividades mais práticas e plásticas e de influência Europeia Latina/ Francesa para questões da percepção ou a tudo que é relativo à visão" (DIAS, 2011, p. 49). Assim, a fotografia, o cinema, o vídeo arte, a web-arte passam a compor também este cenário. Ainda, segundo o autor, este termo sinaliza "uma passagem de poder epistemológico do material ao perceptível, do tátil ao visual" (DIAS, 2011, p. 49).



SAIBA MAIS: Hernández pontua que "a tradição do olhar ocidental sobre a arte e as imagens se constituiu em direção ao objeto (considerado como texto a ser decifrado) ou ao sujeito que a produz). Este modo de ver a imagem, acabava deixando de lado os efeitos que a imagem produz em quem vê" (2011, p. 35).


que **violentasse a pensar** o mundo em que vivemos e a nós mesmos? A arte estaria sendo confundida como um saber pronto a ser acumulado?


O território das artes que brota hoje, que convive, e que também coloca sob suspeita estas nossas heranças, se mostra mais como um rizoma, aberto a conexões, se lançando em diálogos com outros campos de conhecimento (antropologia, história, filosofia...). **A diluição das fronteiras que começava a germinar com as artes plásticas** (início do século XX) se arrastando até as **artes visuais** (início dos anos 1990), foi traçando também, de certa maneira, a urgência atual em pensar a educação das artes numa perspectiva da cultura visual.

A cultura visual, traz uma abordagem da imagem enquanto algo que nos afeta e nos produz em nosso cotidiano. Neste sentido, além de trazer para a discussão representações visuais de diferentes ordens, não se importando categorizar o que pertence ou não ao cenário artístico legitimado, se debruça em problematizar estas diferentes visualidades que permeiam nosso cotidiano. Neste sentido o foco não mais se centra unicamente no objeto que é visto, nem no sujeito que o produz.

Não busca decifrar, portanto, o que o autor quis dizer com a obra, nem que verdades a obra esconde, como se tivesse uma **única verdade a ser decifrada**. A cultura visual fica à espreita dos efeitos produzidos pelo encontro entre o visualizador e a imagem. Não decifra um enigma já existente, mas fica atenta aos enigmas que se produzem a partir deste encontro. Nosso olhar carrega marcas culturais e biográficas, assim, experimentações diferentes podem surgir do encontro com uma mesma imagem, seja porque cada pessoa que entra em contato com ela pode experienciá-la de uma maneira diferente, seja porque a cada vez nos tornamos também outros.



 **ATENÇÃO:** Além das colocações sobre a cultura visual realizadas aqui e na unidade 1, seguiremos pensando essa perspectiva quando tratarmos das abordagens contemporâneas da educação das artes na unidade 3. Apesar de incluir sob seu guarda-chuva não somente objetos artísticos legitimados mas também diferentes visualidades que permeiam nosso cotidiano, a cultura visual não se detém somente a esse ponto, mas sim se debruça no modo com que nos relacionamos com as imagens e como nos produzimos nessa relação.

 **INTERATIVIDADE:** Esse fragmento de escritos do filósofo Heráclito, pode ser acessado a partir do portfólio da artista Marilá Dardot, disponível em: <http://www.mariladardot.com/portfolio.php> , especificamente na parte onde ela aborda a obra que apresentamos na Figura 26.

Assim, a **cultura visual** 'não seria tanto um que (objetos, imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos)' (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34), mas, sim, um espaço de relação entre o que vemos e como somos vistos pelo que vemos. Desse modo, a pergunta que fazemos às imagens não se debruça unicamente no que elas representam, ou o que o autor que a produziu quis dizer com elas, mas sim se estende à: o que esta imagem diz de mim? Ou, como sugere Hernández, 'O que vejo de mim nesta representação visual?' (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

'**Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio**'. Se não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, poderíamos ver uma imagem duas vezes da mesma maneira? Assistir a um filme do mesmo modo? Que outras combinações entram no jogo a cada vez? De que maneira as imagens podem nos convidar a nos tornarmos outros? Que imagens nos reforçam e repetem? Enfim, como nos relacionamos com as imagens? E de que modo essa relação pode contribuir para desconfiarmos de nós mesmos e de nossas certezas?





Fonte: Disponível em: <http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2007/12/mquina-de-bordar-1999.html>



**ATENÇÃO:** Brea afirma que a imagem, ao se converter em habitante naturalizado do nosso mundo, tem uma importância crescente "nos processos contemporâneos de socialização e subjetivação" (BREA, 2010, p. 115, tradução nossa).

"Através dos processos de representação e das novas formas de ver a deficiência visual, em meados dos anos 1990, passou-se a pensar sobre a acessibilidade e a produção de arte por parte de cegos e pessoas com baixa visão" (GAI & MIANES, 2012, p. 3).

Com a expansão da viabilidade de acesso à internet, temos contato cotidianamente com uma infinidade de representações visuais. Também produzimos e editamos imagens com mais facilidade. Fotografamos, "seja qual for a proposição, o evento, a intencionalidade, a falta de foco, a inutilidade" (GAI & MIANES, 2012, p. 5). Guardamos, selecionamos, arquivamos, divulgamos, colocamos em circulação as imagens que produzimos.

Experimentamos um mundo que transpira imagens, e de alguma maneira nos relacionamos com elas. A partir desses encontros, sejam eles visuais, sonoros ou táteis, vamos nos produzindo, reforçando e/ou questionando aquilo que vemos, ouvimos, **tateamos ou sentimos**.

Com base nas políticas contemporâneas de inclusão, passou-se a garantir acesso das pessoas com 'deficiência' a grande maioria dos espaços sociais, isso também se deu com relação aos espaços relacionados às **produções artísticas**.

Há muitas questões que colocam sob suspeita a experiência que estes espaços, ao abraçarem a ideia da inclusão, proporcionam à pessoa com 'deficiência'; é um pouco o que abordam Kastrup, Almeida e Carijó no artigo 'Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais' (2010).

Algumas problematizações se produzem:

**Um conjunto de informações (táteis e sonoras) que buscam reproduzir formalmente a obra garantiria uma experimentação artística da mesma?**

**Que outras experiências poderiam surgir dessas experimentações?**

**O que as impossibilidades podem produzir enquanto experiências, enquanto invenção?**

**Como proporcionar encontros com a arte que não se resumam a uma única interpretação, mas que se abram para diferentes possibilidades de experimentação?**

Figura 28 -Fotocartografia produzida por Felipe na oficina que Gai e Mianes abordam no artigo 'Experimentações fotocartográficas e deficiência visual: para pensar contra-sensos em educação' (2012).

“ Para quem tem deficiência visual como eu, desconfiar de uma imagem que construímos ou que nos é descrita é muito comum. Em um primeiro momento, o que sinto quando me descrevem uma imagem é o que terá deixado de ser dito, será que é do jeito como me foi dito? Pois é, a fotografia tem o poder de demonstrar como uma mesma coisa pode ser tão diferente, quando sua imagem é construída por indivíduos diferentes. Por isso, não creio no azul que vejo, mas sim no azul que sinto. Fotografar mar e céu juntos é construir a possibilidade de unir aquilo que poderia parecer impensável. Se bem que, deve ser sempre bom manter viva uma reflexão e uma dúvida azul...”

Fonte: Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/view/2871/799>

Fotocartografia designa, na palavra dos autores, 'fotografias que foram escritas, poemadas, versadas, rimadas, dissertadas, descritas ou narradas por seus autores' [...] 'os textos não foram produzidos com a finalidade de servir como legenda, para categorização da imagem ou como descrição simples de cenários e personagens. A proposição foi entrecruzar fotografia e narrativas numa tentativa de inventar modos de fotocartografar a cidade, o cotidiano, a visibilidade, a invisibilidade, o foco, o desvio, o chão, a estrada, os descaminhos...' (GAI & MIANES, 2012, p. 2)  
Artigo disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/view/2871/799>



A obra faz parte da série 'Cores, Nomes' que reúne versos em que poetas brasileiros definem cores.



Figura 29 - Azul, Manoel de Marilá Dardot, 2013

O azul me descortina para o dia.

Figura 30: Abrigo (Foto-ação) de Brígida Baltar, s/d



Fonre: Imagem cedida pela artista.

Ver com o tato, a audição e a sensação, pode nos auxiliar a desconfiar um pouco daquilo que estamos acostumados a ver... Do que é evidente... Nos permite inventar outras possibilidades de sentir aquilo que vemos...

As experimentações de uma mesma imagem podem se dar de maneiras diferentes, até mesmo em casos em que a experimentamos com o recurso da visão. Diferentes são as composições que experimentamos a cada vez, seja ao visualizar uma mesma imagem, ou mesmo ouvi-la, ou tateá-la. A cada vez, é outro conjunto de relações que permitem à imagem encontros singulares com quem a experimenta, seja lá qual o recurso utilizado para esse encontro. Ao pensarmos as visualidades, a partir do questionamento sugerido por Hernández (2011), através da cultura visual, permitimos a ela acontecer de diferentes maneiras. Assim, retiramos o caráter fixo do seu sentido (o que seu criador quis dizer com ela) acentuando o que o encontro entre mim e ela permite criar.

Figura 31: Canto Brocado, de Brígida Baltar, 2007.



Fonre: Imagem cedida pela artista.



“O tijolo é estrutura. É como se a partir dele, em pó ou em tijolos reciclados de formato reduzido eu pudesse fabricar novos devaneios, pequenas utopias, outras fábulas” (Brígida Baltar sobre a obra 'Abrigo').

Ao perguntarmos: "O que vejo de mim nesta representação visual?" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38) permitimos-nos vislumbrar outras possibilidades de composição, que se inauguram no nosso encontro singular com ela. Se a cada vez, somos outros de nós mesmos, cada vez que encontrarmos com uma mesma imagem, poderemos produzir outras experimentações e sentidos com ela.

Assim a imagem como acontecimento é entendida não como um resgate do seu sentido, mas como algo cujas recombinações imprevistas inventarão com ela outras possibilidades de pensá-la. Como afirma Brea:

[...] nos estudos críticos da cultura visual contemporânea o desafio é [...] colocá-las (as imagens) em relação com a atualidade reluzente e problemática do mundo a que pertencem, entendê-las como incrustadas na complexidade de cada tempo-agora (BREA, 2010, p. 119, tradução nossa).



Figura 28 - Abrigo de Brígida Baltar

Fonte: Imagem cedida pela artista

Figura 33: 'Canto Brocado' de Brígida Baltar, 2007

Fonte: Imagem cedida pela artista

Trata-se, portanto, de pensar o que o encontro entre mim e a visualidade produz, seja ela pertencente à contemporaneidade, ou, a outra temporalidade histórica. Seja ela experimentada da maneira que for (com os olhos, ou outros sentidos de que dispomos). Ao criar conexões com imagens produzidas pelo outro, podemos nos apropriar, fazendo nossos, os significados "que formam parte de outros relatos e referências culturais"(HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Podemos, tal como menciona **Manoel de Barros**, 'sujar de nós' as visualidades com as quais nos deparamos, e assim inventar com elas diferentes possibilidades junto às nossas vivências cotidianas.

Estas diferentes nomenclaturas que visitamos aqui, bem como as práticas e discursos que elas veiculam, não passam de invenções produzidas em determinado momento, por um coletivo anônimo, sem rosto, para dar conta de certas urgências. Sugerem enquanto tal uma estrutura composta de saberes e poderes, que abrigam a possibilidade de serem reforçadas, mas também se serem desconstruídas.

Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau, folhas secas, penas de urubu e demais trombolhos. Seria como o percurso de uma palavra antes de chegar ao poema. As palavras, na viagem para o poema, recebem nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades. E demais escorralhas. As palavras se sujam de nós na viagem.

Manoel de Barros,  
Comparamentos.





Há sempre uma estrutura que indica um caminho e diz o que fazer, mas dentro dela há também a possibilidade de criação de outras possibilidades que escapam a esse formato sugerido por ela. É como se, aos poucos, pudéssemos retirar alguns tijolos desta estrutura e assim fazer brotar dali outras possibilidades, sem que a casa desabe de vez.

Quem sabe seja esse um movimento necessário para que ela continue em pé?



## UNIDADE 2 - ATIVIDADE 1

Desde a Idade Média, as fábulas e o teatro profano trazem a figura do cego bufão, desajeitado e grosseiro, bem como do cego mendigo, geralmente acompanhado de um guia. Também é comum a imagem do falso cego, que explora a caridade das pessoas. Tais personagens podem inspirar o riso, o terror, a repugnância e a compaixão. Muitas vezes a ausência de visão simboliza o obscurecimento da inteligência e mesmo uma cegueira moral. De modo geral, a cegueira vem associada a uma condição degradante, à pobreza, a viver pedindo nas ruas e na porta das igrejas. Outras vezes, o cego é apresentado como uma pessoa dotada de uma vidência especial e de uma capacidade mística. Há incontáveis aplicações metafóricas do termo cegueira no domínio do conhecimento e no domínio moral, significando confusão de juízo, privação de reflexão, do discernimento e da razão. Neste contexto, a pintura de Brugel 'A parábola dos cegos', que data do século XVI, é um caso exemplar. [...] Embora seja possível perceber mudanças na representação da cegueira na atualidade, ainda prevalece uma visão negativa, com ênfase na deficiência (KASTRUP, 2010, p. 52-53).

Kastrup menciona a 'deficiência visual' em específico, mas se pensarmos as diferentes 'deficiências', que representações das mesmas são veiculadas através das imagens (televisivas, filmicas, publicitárias, artísticas etc...)? Quais aparecem com mais frequência? Quais são mais esquecidas? Que imagem de 'deficiência' elas naturalizam ou auxiliam a desconstruir?

Busque imagens ou vídeos e compartilhe-os no fórum da disciplina para que possamos pensar coletivamente nessas questões.

## **O QUE PODEMOS APRENDER COM O ENTRECruzAMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL?**

O que nos acontece quando estamos frente ou em meio a uma obra artística?

O que seria uma experiência estética ou artística?

Pode a experiência estética nos acontecer em meio ao cotidiano, sem a presença de uma obra artística?

Quais as possibilidades de experimentarmos uma obra artística?

Que outras possibilidades podem surgir de uma impossibilidade?

De que modo sentimos e nos relacionamos com o mundo? De que modo a maneira com que experimentamos o mundo ecoa no modo com que o produzimos?

O que afeta nosso corpo?

Que potências habitam uma impossibilidade?

Podemos ter encontros com as forças que habitam as coisas?

O que podemos aprender no interstício que se aloja entre a educação especial e a arte?

Instalação produzida na ocasião do do fechamento de um prédio de um hospital psiquiátrico de Boston que seria demolido para a construção de novas instalações.

Fonte:

Disponível em: <http://jardimdecateia.com.br/artes/arte-paisagem/bloom-por-anna-schuleit/>

A noção de experiência é entendida de diferentes maneiras, por diferentes autores, mas aqui se refere a algo que 'nos' acontece, algo que 'nos' toca, em meio a tantas coisas que passam por nós em nosso dia-a-dia (LARROSA, 2002). Larrosa (2002), ao tratar desta noção de experiência menciona também que vivemos num mundo repleto de informações, que somos cada vez mais rodeados por elas, mas afirma que a informação por si só não é experiência, ou seja, não é o acúmulo de informações sobre algo que nos garantirá uma experiência. Muitas vezes, a sede por informações, por dar conta de um determinado saber, acaba espantando as experiências que poderiam se dar nesse processo, acabamos por não nos dar conta das problematizações e invenções que poderiam surgir em meio às nossas relações com o mundo. Assim, experimentamos um pensamento que tende mais à reconhecimento do que à invenção e nos afastamos, desta maneira, de um saber de experiência, que difere de um saber coisas, que difere de um acúmulo de informações, que difere de uma representação ou mímese.

O que essa experiência, de que tratamos aqui, pode dizer de uma experiência artística ou estética? Kastrup (2007) menciona a partir de Dewey que o termo artístico se refere mais a um ato de produção da arte, enquanto 'estético' se debruça mais em atos de percepção e apreciação da arte. Entretanto, a autora sugere que não há propriamente uma separação entre estas duas instâncias, já que ambas acionam processos de invenção. Assim, os termos artístico e estético são tomados por nós nesta escrita numa mesma direção: como disparadores de processos de invenção.

Kastrup (2010) nos coloca que a experiência estética acontece quando algo nos gera algum estranhamento e dispara nosso pensamento a pensar, a problematizar.

Como podemos perceber, o termo 'estético' se distancia, aqui, da noção que o entende apenas como algo belo, harmonioso, divertido, perfeito, que se dá a partir de um reconhecimento, se estendendo assim para algo que nos afeta, mobiliza e força o pensamento a pensar, provocando "uma suspensão na nossa maneira habitual de perceber e viver" o mundo (KASTRUP, 2010, p. 53).



A experiência estética não se detém apenas a um encontro com a arte, ela pode acontecer em meio à vida, sempre que algo nos afeta e nos provoca a experimentar o mundo de outras maneiras. Sempre que nos dispara experimentações que nos tiram do nosso conforto, lançando-nos a outras possibilidades de existência. Possibilidades que se inauguram nesses encontros que nos fazem estranharmo-nos e diferirmos de nós mesmos.

Figura 30 - Juhu I, da série 'The sea and the mountain', de Janaina Tschäpe, 2004. Janaina Tschäpe, 2004.





ATENÇÃO: “Conversar com desconhecidos significa não conhecer o mundo de antemão, não conhece-lo jamais, sentir-se parte de uma peça irremediavelmente decomposta, olhar para a imensidão como se nunca tivéssemos deixado de ser crianças, permanecendo no estado de infância” (SKLIAR, 2014, p. 149).

Estar em uma experiência artística supõe experimentar aberturas para conexões que se produzem a cada vez, como processo inventivo, tanto por parte de quem produz uma obra artística, quanto por parte de quem a experimenta após sua conclusão, pois, mesmo concluída, a obra artística não se fecha em um único sentido, mas, sim, se abre às infinitas possibilidades de relações que estabelece com quem a experiencia. É como se a arte se desdobrasse “para o fora, deixando-se atravessar pelas forças que o compõem” (LEVY, 2011, p. 38), mantendo-se viva, enquanto invenção, nas relações em que vai se emaranhando. Uma experiência (artística ou estética) não supõe, portanto, calma, se aproxima mais de uma exposição ao perigo.

Expor-se àquilo que é outro, ao desconhecido. Experienciar não se debruça tanto em conhecer, mas, sim se coloca atenta ao que em meio a este processo de conhecer (e em outros processos que nem mesmo temos esta intenção de conhecer), é capaz de disparar em nós desconfiças. Não uma desconfiça do que é outro, como se ele escondesse alguma coisa, mas desconfiças ao que tomamos por certo, por assentado, por dado. Implica num encontro com o desconhecido que não está ali para se tornar conhecido, mas sim para ser experienciado e nesse processo nos tirar do nosso **lugar de conforto**.



Olhar como criança supõe despir os olhos de pelo menos algumas camadas dos modos de ver com os quais estamos acostumados a olhar, com os quais nos ensinaram a ver. Escavar as camadas de pele que nos impedem de sentir o outro, de sentir o tremor do mundo. Sugere ouvir também com a pele e aos poucos diluir na fala as palavras ‘certas’, as certezas que costumamos proferir, desavergonhar a fala e fazê-la pegar delírio. E, por que não?! Colocar os sentidos em outras funções que não as que estão acostumados? A pele a ouvir, os olhos a falar, os ouvidos a olhar. Que outras composições são possíveis no ‘aqui e agora’ de cada encontro com o outro?

Abrir-se às virtualidades do mundo, diz respeito a abrir-se àquilo que escapa ao dizível e ao visível. Acolher as possibilidades ainda não imaginadas que dançam entre uma coisa e outra, entre um dito e outro, e que abrigam o que ainda não ‘é’, o que ainda não se sabe, mas que também não espera pronto para ser descoberto, para ser sabido, e que é inventado no próprio processo. Saberes que não são reproduzidos, mas atualizados, ou seja, produzidos, inventados no próprio encontro com esta virtualidade repleta de forças demasiadamente selvagens.

Há sempre mais possibilidades que aquelas que um ‘eu’ acredita possíveis (SKLIAR, 2014). Há que se estar atento ao mundo, deixá-lo atravessar nosso corpo, para que seja possível inventar essas possibilidades outras. Há de se abrir os poros dos sentidos do corpo para "sentir em carne viva o passar dos desconhecidos, o acaso das conversas, as irrupções do inesperado" (SKLIAR, 2014, p. 150). Há que se estar atento aos possíveis encontros que nos lancem para fora de nós mesmos.

Estar atento à irrupção de algo que não ‘é’ ainda, de algo que não tem as formas reconhecíveis dos dizíveis e visíveis, diz respeito a atentar às forças, que tal qual um vento forte, despedaçam e arrastam nossos ditos e vistos a lugares outros, onde fazem germinar a partir destes fragmentos de ditos e vistos, formas e possibilidades outras de ver e dizer.

"Nosso corpo não pode ser percebido como carne fatiada em pedaços com funções estanques: apenas olho para ver, apenas ouvido para ouvir, boca para degustar sabores, pele para a sensação do toque. Podemos criar para nós a percepção de um corpo [...] aberto ao atravessamento das sutis virtualidades do corpo do mundo" (VASCONCELLOS, 2010, p. 217)

Figura 37: ‘Desenhando no vento’, Intervenção do Coletivo Poro, 2002, Belo Horizonte/ MG.  
Fonte: Disponível em: <http://poro.redezero.org/ver/intervencao/desenhando-no-vento/>  
Assista também ao vídeo com registros da obra:  
<http://poro.redezero.org/video/video-desenhando-no-vento-2005/>



## **UNIDADE 2 - ATIVIDADE 2**

Você já teve algum encontro com alguma obra artística ou mesmo em meio a vida que tenha lhe disparado uma experiência estética (artística), que tenha lhe provocado a pensar, a sair do seu lugar de conforto?

Como foi esta experiência?

Compartilhe no fórum da disciplina.



Figura 38 – Fotografia que faz parte do livro 'Echolilia: Sometimes I Wonder' de Timothy Archibald



Fonte:

Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/sfcamerawork/21869720255/>

O fotógrafo americano Timothy Archibald realizou um projeto fotográfico junto ao seu filho Elijah, diagnosticado com autismo. Nessa 'conversa fotográfica', foi se produzindo uma relação que antes do projeto era difícil. Timothy se refere assim a esse processo: 'Acho que nós sentimos como se estivéssemos escavando numa exploração, trabalhando em conjunto para nos descobrir... e no final não tivemos nenhuma resposta ... mas no meio de tudo, nós construímos uma ponte'. (Trecho disponível no endereço: <http://www.estouautista.com.br/index.php/2010/12/27/echolilia-um-fantastico-livro-de-timothy-archibald/>)

O projeto se transformou em um livro 'Echolilia: Sometimes I Wonder', com 43 fotografias nas quais Timothy registra experimentações do filho.

Mais fotografias podem ser acessadas em seu site:

<http://www.timothyarchibald.com/personal-projects/echolilia-/thumbs>



Figura 39 - 'Cabeça Viva' de Lia Menna Barreto, 2006 - 2012



Somos ensinados desde crianças a estancar os fluxos que nos atravessam, a encontrar justificativas para o que fazemos, a conhecer mais que experimentar, a vestir camadas e mais camadas de normalidade, e assim fechar olhos, ouvidos e poros para aquilo que não tem formas visíveis, dizíveis e explicativas. Quando crianças nos perguntam: “Para que serve isso? Porque está fazendo assim? O que significa? O que fará com isso? Dê-me um sentido daquilo que você está fazendo, mas dentro da minha lógica” (SKLIAR, 2014, p. 166). Não bastasse isso, espantam-se quando justificamos nossas garatujas como sendo hoje um gato e amanhã quando nos perguntam novamente afirmamos que o rabisco é um carro. Não entendem que nossas justificativas crianceiras sobrevivem somente ao agora e que outros fluxos pedem passagem, sedentos para experimentar o mundo e inventar outras coisas...



Figura 40 – Pintura de Taiwan de Lia Menna Barreto, 2003

**Como, enquanto educadores, não interromper a infância?  
Como deixar irromper em meio a nossas camadas adultas o  
estar criança?**



Figura 41 - 'Diário de uma boneca' de Lia Menna Barreto, 1998.

Talvez nos seja necessário tempo. Um tempo de experiência que escape aos nomes, aos diagnósticos, que fuja ao que preenche a linha reta da história, que escorregue da linearidade imposta à vida, a linearidade da normalidade. Tempo para relações com o outro, o que não implica trazê-lo para perto na condição de assemelhar-se a mim, nem deixá-lo longe demais, a ponto de considerá-lo como uma ameaça a ser eliminada do meu campo de experimentação, mas sim colocar as diferenças para conversar, 'para poder estar e, talvez, fazer coisas juntos' (SKLIAR, 2014, p. 157). Estabelecer um diálogo com aquilo que é outro, que difere de nós, para que possamos, quem sabe, diferirmos de nós mesmos, e nesse processo desfazer-nos de algumas camadas, que percebemos que já não nos cabem mais. Acolher a diferença que chega, não para fazê-la assemelhar-se a mim, mas pegar a sua mão e junto a ela passear... Sair de si e voltar outro. Estar atento ao que em meio aquilo que se assemelha se mostra como sutil diferença, perceber em nós que algo já não pode mais ser como era antes.



Figura 42 - 'Jardim', Intervenção do Coletivo Poro, 2002, Belo Horizonte/ MG.



**Não seria isso estar um pouco artista na vida? Tomar a vida como obra de arte? Sempre aberta à criação, e à espreita de encontros que violentem o pensamento a pensar e a inventar a cada vez outras possibilidades?**



O que pode um corpo? Quem define o que um corpo pode, são os encontros que ele tem a cada vez. Portanto, como nos afirma Moraes, "ser deficiente não é algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas" (2010, p. 31). A 'diferença' como relação, e não como um sujeito como o senso comum costuma entendê-la. "Quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho, de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos" (SKLIAR, 2014, p. 156). Corremos o risco de perceber a 'deficiência' por uma ótica identitária das limitações que ela supõe. Ao perceber o outro em suas diferentes relações com o mundo, podemos transpor os limites de sua suposta (ou diagnosticada) 'deficiência' e entendê-lo a partir das relações em que talvez nem importe a 'deficiência' que ele tem, ou, a partir das inusitadas possibilidades de invenção que se abrem pelo próprio estar 'deficiente' que passa a existir nessas relações.

Mesmo pessoas que não apresentam alguma 'deficiência', tem dificuldade em perceber que não são 'uma identidade perfeita' e que 'a cisão, a contradição, a ambiguidade e a incompletude' as habitam (KASTRUP, 2010, p. 59). Costumamos entender a alteridade como fraqueza, enquanto é nela que borbulham forças que podem nos movimentar a pensar em outras maneiras de experimentar o mundo, forças que podem nos lançar "para além de nós mesmos" (KASTRUP, 2010, p. 59), para além do que acreditávamos ser possível.



ATENÇÃO: "‘Encontro’ é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções. Individualmente, isoladamente, um corpo tem pouco interesse. É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz" (SILVA, p. 53-54, grifo do autor).



Quando não temos tempo para nos relacionar com o outro, é a norma que prevalece, e coloca o outro numa caixinha repleta de verdades prontas, que dizem o que outro é e também o que o outro precisa. Quando nos falta o tempo para diferença enquanto relação, nos contentamos em entendê-la como sujeito, e nada aprendemos com ela, apenas lhes impomos a repetição de discursos da normalidade que a julga anormal e se empenha a trazê-la para um plano de normalidade, para torná-lo o mais 'normal' possível. Neste processo continuamos os mesmos e queremos que o outro se torne um de nós. Continuamos a ostentar camadas e mais camadas do que é considerado correto e bom, e a olharmo-nos em um "espelho que não devolve as imagens irregulares do humano, mas produz outra imagem à semelhança da normalidade" (SKLIAR, 2014, p. 161).

Figura 43 - 'Perca tempo', Intervenção do Coletivo Poro, 2010, Belo Horizonte/ MG



Fonte:  
Disponível em: <http://poro.redezero.org/intervencao/perca-tempo/>



Que possibilidades surgiriam se ao invés de  
produzir normalidades, ficássemos atentos ao que  
se inaugura com as irregularidades do humano?  
Se experimentássemos dos fatos, também as forças  
que o compõe e que estão para além deles?  
Se experimentássemos das palavras o eco dos seus  
sussurros?  
As vibrações das coisas, das pessoas?  
Aquilo que nos provoca tremores?

O filósofo francês Gilles Deleuze menciona este exercício de estar à espreita, em uma entrevista concedida à jornalista Claire Parnet (1988-1989). Segundo o autor, os encontros não são programados para acontecer, e por isso temos que partir à espreita, tal como um animal que está sempre atento ao que acontece à sua volta. Deleuze visitava com frequência exposições de arte e ia muito ao cinema, mas não frequentava esses locais em busca de cultura (de saberes e informações), o fazia, sim, para ficar à espreita de encontros, um esforço para ter a possibilidade de ter encontros, com ideias, com algo que o afetasse, o perturbasse e violentasse seu pensamento a pensar, a disparar um processo de invenção.

A invenção enquanto potência da cognição de diferir de si mesma, não está sujeita à previsibilidade, mas também não é um ato espontâneo, exige tempo e esforço (KASTRUP, 2007). Há esforço, pois experimentamos outros caminhos, que não aqueles já abertos pelo hábito, e que por isso seriam mais fáceis de trilhar. Exige tempo, para nos dar a oportunidade de experienciar, e em meio ao caminho, em meio ao processo, termos encontros que não imaginávamos de antemão, elementos inesperados que podem reorientar todo o processo. "O encontro tem sempre uma margem de inesperado, um elemento de imprevisibilidade e de surpresa" (KASTRUP, 2007, p. 66-67).

Assim a invenção não se configura como 'uma busca orientada, mas também não é uma simples espera. Trabalha-se para ter a possibilidade de recebe-la' (KASTRUP, 2007, p. 62). Deleuze frequentava o cinema e exposições de arte, pois eram esses locais que funcionavam para ele como terrenos férteis para encontros, mesmo sem ele saber quando os teria e se os teria. Frequentava esses espaços aberto a eles, à espreita do que poderia produzir um encontro.

A arte como possibilitadora de encontros, de invenção de si, como um conhecimento a ser produzido e não simplesmente 'adquirido'. A arte não como uma técnica a ser aprendida, com passo a passo a ser simplesmente repetido. Nem como uma livre expressão em que tudo é aceito e na qual não se interfere no processo. Interferir no processo desde que com elementos que podem potencializá-lo, ou disparar outras direções e questionamentos são sempre bem-vindos num processo de criação. A abertura ao que pode acontecer em meio ao processo também é relevante, pois algo que sob um determinado ponto de vista poderia ser considerado um erro, pode abrir possibilidades outras que façam o trabalho se espalhar para outras problematizações e possibilidades de invenção. A experiência artística de que tratamos, portanto, se esboça como uma caçada aos encontros que ela pode suscitar, um esforço, e uma abertura com os quais podemos acessar a raridade dos encontros.



## **UNIDADE 2 - ATIVIDADE 3**

- Durante uma semana realize um exercício de espreita e recolha elementos que lhe afetem (lhe toquem de alguma maneira) em meio aos lugares que você percorrer, frequentar (pode ser registros fotográficos, anotações, objetos que você possa recolher, etc...)
- Que formas dizíveis e visíveis podem ser inventadas a partir do que você experienciou neste exercício de espreita? Pense em alguma maneira de compartilhar o que lhe aconteceu neste processo, o que ele lhe disparou a pensar, que não seja somente através de um relato escrito explicativo com início, meio e fim (pode ser um vídeo, a produção de um objeto, colagens, uma intervenção nestes locais experienciados por você, questionamentos, poesias, ou qualquer outro formato que este processo lhe disparar a produzir).



## **UNIDADE 3**

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**





Figura 45 - Fotografia da série O Lago dos Cisnes de Adrianna Eu, 2015  
Fonte: Disponível: <http://www.mancheonline.com.br/tag/exposicao/page/2/>



Figura 45 - Fotografia da série O Lago dos Cisnes de Adrianna Eu, 2015  
Fonte: Disponível: <http://vejario.abril.com.br/matéria/exposicoes/as-principais-exposicoes-em-cartaz-na-semana-20setembro-27setembro>



Figura 47 - O corte e a costura de Adrianna Eu, 2007

A arte não se fixa em modelos limitadores em que o certo e o errado, o verdadeiro e o falso se fazem presentes e se digladiam. A arte nos invita a participar de um mundo em que somos iguais, mas também diferentes na nossa singularidade. Este cenário plural, em que a arte acolhe sem exigências, demarcações e ressalvas, pode propiciar o compartilhamento e a aprendizagem entre os envolvidos.

É pensando nisso, que compartilhamos da ideia que a experiência educativa em artes visuais na educação especial pode ser fecunda nas práticas inclusivas. A experiência com a arte, por não impor limites e não encapsular potências criadoras, contribui para que as pessoas possam expressar sua maneira peculiar de ver o mundo, de se relacionar com coisas que para alguns de nós é intraduzível e de produzir outros sentidos com os diferentes elementos que dispõem.

Figura 48 - 'Mil corações' de Adrianna Eu, 2011



Nesse campo intenso das artes visuais na educação especial pretendemos, nesta unidade, explorar:

- o atravessamento de múltiplas vozes e o compartilhamento de experiências, lembrando que, nessa relação, todos podem afetar e serem tocados, podem aprender e também ensinar;
- a problematização do que é dado como verdade e a abertura de outros fluxos de forças, impulsionando a produção de outras construções de sentido;
- o planejamento de algumas possibilidades educativas que invistam na potencialidade inventiva de cada estudante, na sua possibilidade criadora e na sua singular forma de interagir no mundo.

Fonte:

Disponível: <http://www.lucianacaravello.com.br/artistas/adrianna-eu/>

# **PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE ALGUMAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Las palabras no lo dicen todo,  
las escuchas no lo escuchan todo y  
las miradas no lo miran todo,  
de ahí que la oportunidad de seguir pensando  
está habilitada  
Sandra Nicastro (2006)*

Van Manen coloca que, na experiência educativa, se busca dar atenção ao 'campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana' (2003, p. 9). As vivências do dia-a-dia dos envolvidos passam a ser levadas em consideração, oportunizando que cada um apresente o que construiu a partir da sua própria experiência, seja no ambiente escolar ou pessoal.

Na experiência educativa em artes visuais são levadas em consideração as vivências junto aos indivíduos, as problematizações fomentadas, as narrativas realizadas, a relação com os materiais visuais e textuais e o que é possível produzir com tudo isso. É neste campo intenso que múltiplas vozes são atravessadas, que conhecimentos são compartilhados e que outras cenas para a educação são inauguradas.

Quando estamos à espreita dos encontros, passamos a ser "un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana" (VAN MANEN, 2003, p. 47), trazendo para a discussão a capacidade de visualizarmos e de pensarmos as possíveis paisagens que podemos compor com os incidentes comuns, com o ínfimo, com aquilo que por vezes é desprezado e descartado no nosso cotidiano.

O estado de tensão e de vigília em que nos colocamos, favorece uma condição atenta aos encontros com corpos e vozes desconhecidos, excluídos ou tolerados, intrigantes e incompreensíveis. São nessas circunstâncias, quando

nos deixamos afetar por suas intensidades, que talvez venhamos a perceber e aprender com suas potências inventivas e a criar distintas maneiras de viver e conviver.

Essa atitude alerta e vigilante oportuniza que pensemos sobre o planejamento e a produção de algumas possibilidades educativas em artes visuais na educação especial, passando a dar atenção às nossas escolhas, ao que deixamos de trazer para a discussão, ao que salientamos, ao que camuflamos e ao que maquiemos. Essas são questões importantes para que possamos planejar cada uma de nossas aulas.



# Planejamento: quando permeado de inúmeras entradas

*Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, (...), guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos (DELEUZE & GUATTARI, 2005, p. 215).*

Como na tela, o planejamento das aulas quando totalmente preenchido, não permite intervenções, não convida a interagir e não possibilita o diálogo e a partilha entre os envolvidos. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade absoluta pode vedar as possibilidades de invenção, pois não oportuniza espaço para escutar outras opiniões, experimentar outras coisas e pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa fazer-se presente, permitindo espaço para a interferência. As aulas, quando permeadas de espaços abertos, podem ser experienciadas de uma forma renovada, pois nos convidam a contribuir e a fazer parte de algo. Este compartilhamento pode possibilitar o comprometimento dos envolvidos, pois nos sentimos convidados a participar do que estamos vivendo e produzindo.

Quantas vezes, diante de uma aula, temos vontade de intervir em seus esquemas convencionalmente prescritos e em suas rotinas previamente planejadas? Sentimo-nos contrariados quando nada temos a fazer, quando tudo está preenchido, determinado, quando nos sentimos à parte desses encontros. Existem "tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida" (LARROSA, 2010, p. 49).

É pensando nestas questões que acreditamos que o nosso maior desafio se encontra em

planejar uma aula com inúmeras entradas, disparadora de experimentações, propiciando um espaço aberto para que junto com os estudantes se possa ter a estreia de um pensamento, de um gesto. Dessa forma, estaremos nos colocando também na condição de aprendizes, em vez daqueles que tudo sabem e que direcionam.

Na experiência educativa, com a intenção de auxiliar a leitura de um texto, a visualização de uma imagem ou de um filme, passamos, por vezes, a direcionar os estudantes a fazerem associações e interpretações endossadas por verdades que acreditamos serem universais. No entanto, ninguém "poderia, com regra alguma, facilitar a leitura, consistindo em estar num ato criador que não admite suplentes nem colaboradores" (DELEUZE, 2006, p. 90). Não que as interpretações concebidas e oferecidas por nós professores não possam ser coerentes e válidas, mas são apenas mais uma das verdades possíveis.

Dessa forma, para produzir movimentos que vão além de uma reconhecimento, ou que não se acomodem em uma reconhecimento, faz-se necessário problematizar o que nos é dado como verdade e se abrir a outros fluxos de forças que nos impulsionem a inventar outras construções de sentido.

Quando em nossas aulas, valorizamos os estudantes naquilo que eles possuem e não do que lhes carecem ou faltam, permitimos a abertura de outros fluxos de intensidades, passando a pensar o que ainda não conhecemos, em vez de nos contentarmos somente com o que já é dado e consolidado.

Investir em relações que estejam assentadas na afirmação, na potência e na invenção, põe em movimento uma multiplicidade de composições, abrindo-se possibilidades de inventar diferentes perspectivas de vida para o mundo

em que vivemos. Estas considerações nos levam a pensar que a experiência educativa em artes visuais na educação especial é permeada de capturas e que a diferença talvez se encontre em estar aberto às dissonâncias.

## ***Possíveis produções em artes visuais***



Buscando dialogar com essa unidade, três encontros com imagens serão oferecidos a vocês. A intenção é que essas incidências possam ser vetores de ressonâncias, impulsionando a inusitadas problematizações e à invenção de múltiplas possibilidades de ver, escutar, falar, sentir e viver.

O diálogo com imagens diversificadas tem o intuito de apostar na relação que se estabelece com a imagem e com as implicações das contingências de cada experiência educativa. O que está em jogo é a potência intensiva que se produz e as inúmeras possibilidades que se criam.



## Diálogos com o encontro 1

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá  
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos  
passarinhos.*

*A criança não sabe que o verbo escutar não  
funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função  
de um verbo, ele delira.*

*E pois. Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz de fazer nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio  
(BARROS, 2011).*

Gostaríamos de convidar você a assistir ao curta espanhol 'Los colores de las flores' (2011), da produtora Films Bosalay, com duração de quatro minutos. Este filme foi escolhido como possível disparador do pensar, instigando a fazer um pausa, mesmo que breve em algumas questões:

-No filme, o menino Diego precisou vivenciar a cor de outra maneira, em função de não ter o recurso da visão: Como lidamos com os desafios que aparentemente não estão ao nosso alcance? Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como se deixar afetar por aquilo a que não estamos habituados?

- O corriqueiro passa a ser um empecilho, pois os encontros que estão naturalizados passam a não ser mais percebidos em todo seu horizonte de possibilidades. Como se deixar afetar por encontros que já estão naturalizados em nós? Como permitir ao que naturalizamos, outras experiências que o modifiquem?



-Pensando a partir da multiplicidade, como lançar-se nas possibilidades criadoras da conjunção 'e'?

-De que maneira podemos resistir à tentação de nos acomodarmos em padrões preestabelecidos? Como podemos operar em situações de desencaixe, com riscos e fracassos? Como apostar na possibilidade criadora do estudante e na sua singular forma de **interagir no mundo?** Estes são alguns dos questionamentos que podem ser discutidos e problematizados no Fórum. Lembrando que outras questões podem brotar, pois nesse compartilhamento de narrativas, múltiplas experiências poderão ser atravessadas, facultando o aparecimento de aproximações, de estranhamentos e de discordâncias.

É no tangenciar de narrativas próprias e alheias que temos condições de nos deslocar do local seguro que nos encontramos para fazer inesperadas conexões, impulsionando-nos a ter encontros inusitados e a pensar o que não é usual. O cinema, conhecido como sétima arte, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e ficcionar outras possibilidades de vida. As imagens fílmicas, como qualquer outra visualidade,

podem ser propulsoras do pensar, arremessando-nos a uma paisagem problematizadora. Não a imagem em si, mas a relação que se estabelece com a imagem e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro.

A imagem é relação e por isso não temos como pensar a imagem individualmente, pois ela é aliança. É no emaranhado dos liames produzidos com a imagem fílmica que, talvez, venhamos a ser incitados e contagiados por signos que se encontram nesse potente campo de confluências. Para que não venhamos a fazer o 'uso pedagógico' das imagens fílmicas, alguns questionamentos são importantes na escolha de um filme: -Como impedir a cilada do comodismo e da obviedade, em que se elegem filmes que ilustram ou representam o que se deseja discutir?

-Por que existe dificuldade em optar por imagens cinematográficas que nos oferecem uma gama de possibilidades e relações inesperadas?

-Como problematizar uma imagem fílmica sem recair em questionamentos corriqueiros, absolutizantes e previsíveis?

O desafio, talvez, consiste em abrir mão das relações de reconhecimento e de representação, explorando possibilidades provisórias e substituíveis, sempre em devir.



**SAIBA MAIS:** Para Deleuze e Guattari (1995a, 1995b) existe uma disputa na linguagem entre o verbo 'ser' e a conjunção 'e', entre 'é' e 'e'. O verbo 'ser' exprime rigidez, ele é definitivo, e a conjunção 'e' se refere à variação contínua. O 'ser' nos remete ao modelo da árvore, que é filiação, em que se busca vias expressas que progridem em direção a algo, necessitando estar ligado a uma estrutura principal, que volta sempre ao mesmo. A conjunção 'e... e... e...' reporta-se ao rizoma que é aliança. Pensar a potência da conjunção 'e' denota perceber a relação intensiva que o termo 'e' propicia, inferindo as zonas de vizinhança e suas relações de intensidade, mas principalmente de implicação. Pois "uma expressão tão simples como e... pode representar o papel de tensor através de toda a linguagem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 44).



### FICHA TÉCNICA

País: Espanha  
Duração: 4 minutos  
Título original: Los colores de las flores  
Anunciante: ONCE  
Agência: JWT  
Diretor geral criativo: Miguel Bemfica  
Produtor: Luciano Firmo  
Produtora: Films Bosalay

Fonte: Ficha técnica do filme, acervo do Autor, 2011.

A literatura e também o cinema se utilizam, a todo instante, da potência do falso, em que verdades permanentes são questionadas, possibilitando a problematização da verdade como 'modelo'. E nesta trama "o falsário não pode ser reduzido a um mero copiador, nem a um mentiroso, pois o que é falso não é apenas a cópia, mas já o modelo" (DELEUZE, 1990, p. 178).

Na experiência educativa, o diálogo com a 'potência do falso' nos encontros fílmicos, possibilita o questionamento do que é dado como verdade. Devido às narrações falsificadoras fugirem do sistema do juízo, do arbitramento e das imposições de normalidade, os envolvidos se sentem mais à vontade para pensar em outras alternativas, em outras possibilidades, em outras maneiras de viver. A verdade não necessita ser conhecida ou reconhecida, nem mesmo reprisada, precisa sim ser provocada e produzida.

É pensando em tudo isso, que acreditamos que a arte do cinema pode ser um campo de experimentações do pensar, pois através das suas imagens e signos é possível experimentar mundos que pareciam inviáveis.

Deleuze coloca que "o cinema é produtor de realidade" (2010, p. 80). A experiência ao assistir a um filme é real, pois as cenas e as sensações são mostradas de forma que venhamos a sentir e vivenciar intensamente cada momento. Passamos a fazer parte do filme, acrescentando outros fatos e inventando outras tramas.

O cinema, ao nos instigar e nos colocar em posição de fabular junto com os personagens, permite que venhamos a expandir os horizontes da nossa paisagem existencial, passando a acreditar que mundos inimagináveis são possíveis.

## UNIDADE 3 - ATIVIDADE 1

Após assistirem ao curta espanhol 'Los colores de las flores' (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB64o>), escrevam algumas questões que o filme instigou a pensar e que podem ser trazidas para discussão.

A atividade poderá ser postada em um ambiente virtual da disciplina, estipulado anteriormente (Fórum). O acesso do grupo às postagens dos colegas pode contribuir para um profícuo jogo de intercâmbios e problematizações.

Após as postagens realizadas pela turma, procure retornar ao Fórum e expressar como se deu esse tangenciar de narrativas próprias e alheias, buscando explorar mais algumas questões:

Que construções de sentido foram impulsionadas pelo encontro fílmico e, posteriormente, pelas narrativas produzidas pelos envolvidos no Fórum? Que impacto as narrativas realizadas pelos colegas e por você tiveram no grupo e o que elas foram capazes de provocar? Que implicações ocorreram a partir da participação do 'outro' na própria narrativa? Que ressonâncias foram propagadas nessa construção coletiva?

Figura 52: 'Los colores de las flores', 2011.





## Diálogos com o encontro 2

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma (BARROS, 1993).*

Virgínia Kastrup, professora doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem se dedicado nos últimos anos em pesquisas na área da cegueira. Juntamente com seus colegas e orientandos, tem produzido inúmeros artigos, inaugurando uma nova abordagem nesse campo de estudo. Ela tem apostado em pesquisas no qual o conhecimento da 'deficiência visual' não seja pautado na concepção de ausência e carência, mas na potência inventiva das pessoas cegas e com baixa visão.

Figura 44 - Série Mergulho de Narciso de Adrianna Eu, 2015



Fonte:

Disponível em: <http://www.lucianacaravello.com.br/artistas/adrianna-eu/>

Em 2010, lançou com a professora Márcia Moraes o livro 'Exercícios de ver e não ver'. Os textos reunidos no livro versam sobre a conexão entre arte e cegueira, tratando de distintos pontos e esferas da arte. Pesquisadores, professores, profissionais e estudantes, tanto da área das artes quanto da educação especial poderão encontrar nessa obra uma coletânea de artigos para estudo e pesquisa.

Dentre tantas produções da professora Virgínia Kastrup, tem um outro texto, da Fractal: Revista de Psicologia, que nos chamou a atenção pelas pesquisas inovadoras que ela apresenta, em relação às propriedades cognitivas e a dimensão expressiva do tato entre pessoas cegas. Por isso gostaríamos de compartilhar com vocês o artigo 'Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais', escrito com seus orientandos Maria Clara de Almeida e Filipe Herkenhoff Carijó.

No texto, Almeida; Carijó; Kastrup (2010) abordam alguns pontos:

- a propagação de iniciativas que visam oferecer acesso à arte às pessoas cegas em museus, galerias e oficinas de arte;

- o exame de três estratégias comuns para se fornecer acesso às artes plásticas para cegos: adaptação via alto-relevo (reprodução de pinturas e gravuras), uso representacional de texturas (representação de uma cor ou uma parte diferente da obra) e seleção de esculturas (acesso ao toque de peças originais como também de reproduções);

- a discussão da adequação destas estratégias ao tato e também ao seu alcance estético. A clareza do acesso 'informativo' ou do acesso 'estético' à obra gera práticas e políticas inclusivas diferentes;

- a problematização de que muitas das obras e adaptações, por desconsiderarem as propriedades cognitivas e a dimensão expressiva do tato (muitas vezes tomando-o equivocadamente como equivalente ao da visão), acabam por retirar as próprias condições de uma percepção dotada de sentido estético, reproduzindo padrões visuais.

O artigo, ao final, faz referência no quanto a arte contemporânea pode proporcionar uma arte tátil plena de possibilidades inventivas e, também, no quanto ainda essa arte pode ser explorada. O texto faz referência a dois artistas que tem empregado alguns esforços neste sentido: Adrianna Eu e Cildo Meireles.

Figura 54 - Série Mergulho de Narciso (3), (6) e (1) de Adrianna Eu.



Fonte: 'Disponível: <http://www.lucianacaravello.com.br/artistas/adrianna-eu/>









Figura 57: 'As inúteis' de Adrianna Eu, 2013  
Fonte: Disponível <http://www.lucianacaravello.com.br/artistas/adrianna-eu/>

Ao ver ou tocar as peças de Adrianna Eu, pode-se visualizar e sentir a textura dos elementos. No entanto, o mérito da obra não provém apenas do prazer sensorial proporcionado pela textura, mas pelo encontro deflagrador que ela nos convida a experimentar e pelos sentidos novos e inesperados que ela pode disparar.

As obras da artista instigam a pensar em uma relação diferenciada com os objetos, pois "ao que percebe-se, fogem às obviedades, trazem outro foco e escapam a simples descrição de imagens, a reprodução do mesmo e da mesmidade. Fabulam em perceptos e afectos e produzem novidades, raridades, rarefação" (GAI & MIANES, 2012, p. 3).

Outro artista mencionado no artigo é Cildo Meireles, com a obra 'Espelho Cego' (1970). Disponível em: <http://artebrasileira1970.blogspot.com.br/>

A obra é uma moldura de pequenas dimensões, preenchida com uma espécie de massa de modelar. O espectador tem possibilidade de fazer uma exploração tátil e também interagir com a peça.

Esta obra nos incita a pensar uma outra relação com o espelho. A tensão provocada pela contemplação nos desafia a reconhecermos as limitações impostas pela própria percepção e nos convida a interagir com o espelho, afetando o objeto tocado.

Estes dois artistas nos fazem percorrer trajetos distintos do habitualmente percorridos e reconhecidos, oportunizando pensar de forma inaugural. Também nos convidam a investir e retomar caminhos já trilhados, fazendo-nos ter outras experiências, diferentemente àquelas que já foram experienciadas.

## UNIDADE 3 - ATIVIDADE 2

Nosso convite é que vocês possam ler o artigo: 'Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais', que está disponível na rede. <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a07.pdf>>. Após a leitura do texto, registre suas considerações no Fórum acerca das seguintes questões:

- 1) O artigo aborda que a intenção da iniciativa inclusiva pode proporcionar ao cego um acesso 'informativo' ou um acesso 'estético' às obras. Cada uma determinará práticas e políticas diferentes, quais seriam suas implicações?
- 2) Nas pesquisas apresentadas, três estratégias são utilizadas para oferecer acesso às artes para os cegos: adaptação pelo alto-relevo, utilização representacional de texturas e a seleção de esculturas. Comente cada uma dessas estratégias, mencionando por que essas 'versões táteis' parecem ser, em algumas situações, genuínas ou não adequadas ao público cego.
- 3) Algumas imagens da artista Adrianna Eu foram apresentadas em nosso Caderno Didático nesta unidade, escolha uma delas e procure fazer um diálogo com o texto ou com algumas questões que as obras lhe provocam a pensar.



# Diálogos com o encontro 3

*Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. [...] Fotografiei o perfume (BARROS, 2003).*

Por muito tempo, a fotografia carregou o estigma da ilustração, pois para alguns ela se propunha exclusivamente em representar a realidade e a verdade, detendo-se no registro de fatos, personalidades importantes, encontros familiares, paisagens, festividades, momentos históricos.

Entretanto, vale pontuar que a fotografia "dificilmente resulta em uma reprodução completamente fiel da realidade, pois a câmera pode alterar as aparências e reinterpretar o mundo à nossa volta, fazendo com que o vejamos por outros enquadramentos" (OLIVEIRA & PAZ, 2013, p. 36). Ao fotografarmos, fazemos escolhas e capturamos alguns momentos em detrimento de outros, elegemos paisagens e solicitamos, por vezes, determinadas posturas àqueles que são o foco das câmeras.

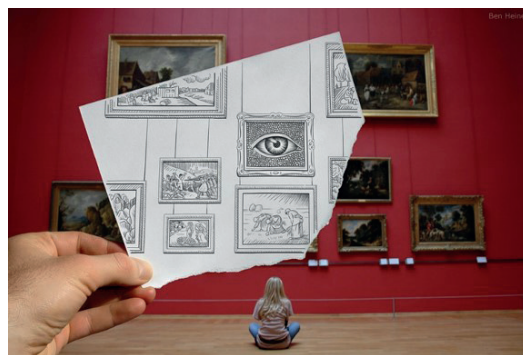
A câmera fotográfica não apenas captura coisas, pessoas e situações, ela passa também a produzir uma nova imagem, que será visualizada e reinventada por outras pessoas. Martins (2007, p. 120) coloca que "o projeto desse mundo imagético não é mais o de representar, mas constituir realidades próprias, abertas à interação, em diálogos entre quem as realize e quem as veja"

Ben Heine é fotógrafo e ilustrador. Nasceu na Costa do Marfim e atualmente reside em Bruxelas, na Bélgica

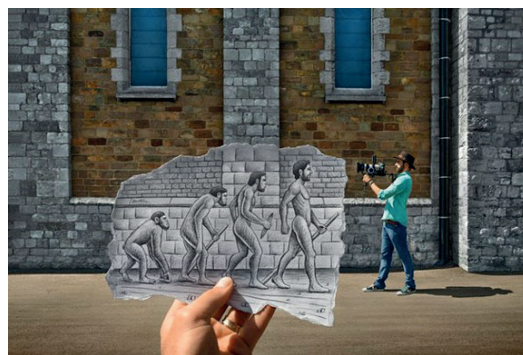
Figura 59, 60 e 61 – Intervenções de Ben Heine



Fonte: <http://www.mindsmart.com.br/tag/ben-heine/>



Fonte: <http://www.designatento.com/uncategorized/pencil-vs-camera-de-ben-heine.html>



Fonte: <https://www.tatulegal.com/arte/lapis-versus-camera-por-ben-heine/>



Figura 62: Intervenção 'Monumento Mínimo' de Nele Azevedo, 2012



Fonte: Disponível em: <http://www.designboom.com:8080/art/nele-azevedo-in-belfas>

A fotografia ganha ainda mais destaque na contemporaneidade, pois seu alcance e produção passam a ser facilitados pela tecnologia das câmeras digitais e celulares. As pessoas têm acesso às imagens com rapidez, reproduzem, alteram e intervêm nelas conforme seu interesse, reinventam sentidos e passam a compartilhá-las para inúmeras pessoas, contribuindo na profusão das imagens.

Nesse cenário midiático a fotografia foi granjeando espaço e sendo empregada em distintas situações, atendendo a variadas finalidades. No campo da arte, a fotografia é explorada de inúmeras maneiras, na produção artística em si e também como linguagem importante na criação de trabalhos artísticos.

Nessa segunda opção, temos artistas que utilizam a fotografia com a intenção de capturar sua produção artística, devido ao seu traço provisório e passageiro. Artistas como Nele Azevedo, Ayrson Heráclito, Alexandre Órion, Vik Muniz, Atta Kim fazem uso da linguagem fotográfica com o intuito de fazer um registro da sua obra, em função de sua brevidade e efemeridade.

Figura 63: Field Series #030 de Atta Kin, 1997



Fonte: Disponível em: <http://www.themorningnews.org/gallery/the-museum-project>

Figura 64 - Holocaust Series #028 de Atta Kin, 1997





Fotógrafos com ‘limitação’ visual também tem conquistado seu espaço na arte e no mundo. Em 2009, no Museu da Fotografia da Califórnia (USA), ocorreu a primeira exposição intitulada ‘Sight Unseen’ (‘Vista não vista’, em tradução livre). Esta amostra reúne mais de cem imagens produzidas por doze fotógrafos de cinco países, todos cegos ou com baixa visão. O curador, Douglas McCulloch, dispendeu quase uma década pesquisando e selecionando alguns profissionais, entre eles: Evgen Bavcar, Kurt Weston, Michael Richard, Gerardo Nigenda, Pete Eckert, Henry Buther, Bruce Hall, Rosita McKenzie.

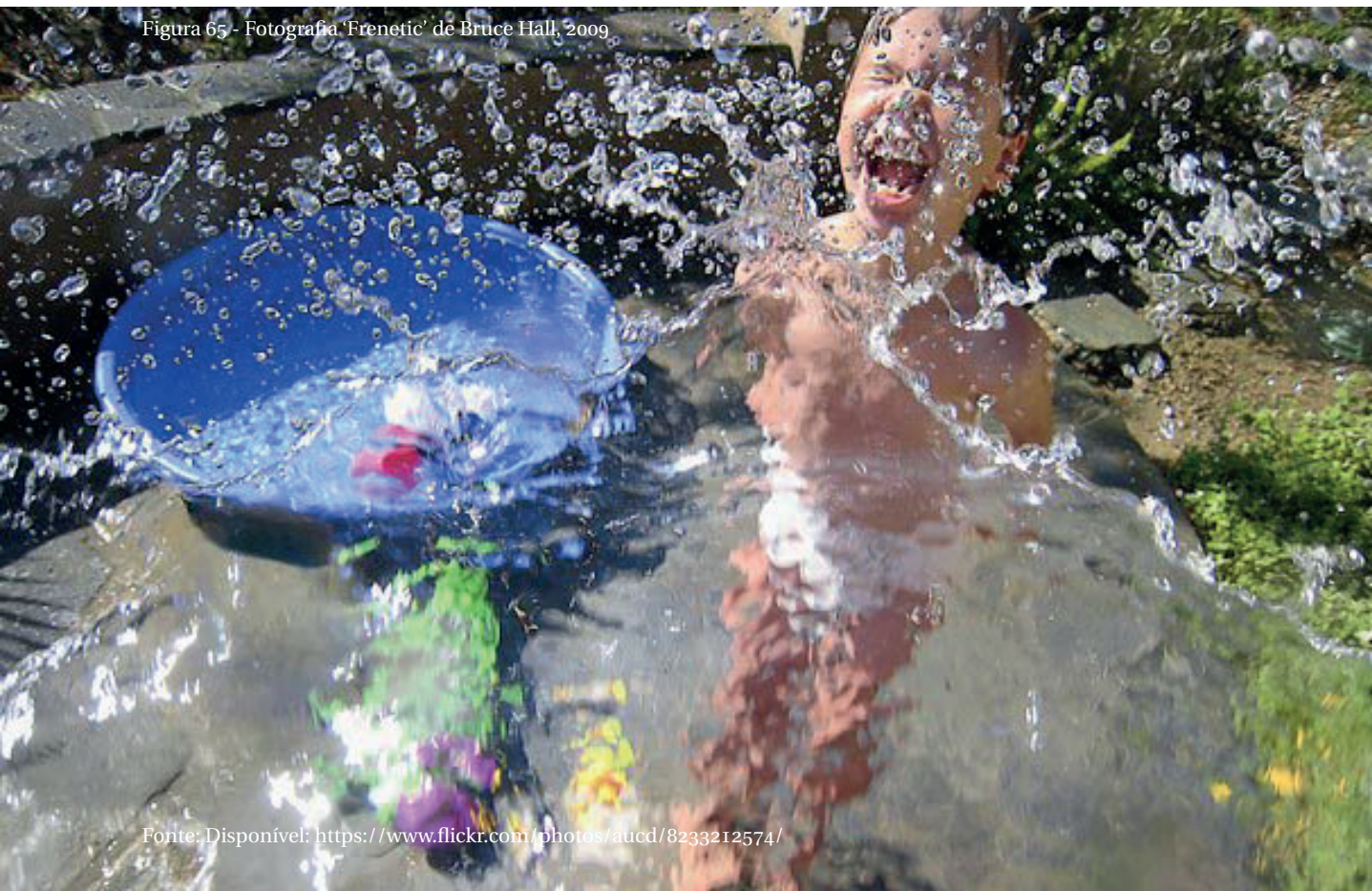
A partir de suas imagens, os fotógrafos nos convidam a rever o estigma da cegueira como limitador da prática fotográfica. Eles apresentam um olhar para uma direção que desconhecemos, pois visualizam também com os sentidos que dispõem: audição, olfato, gustação, tato, enfim, com todo o corpo.

**Rosita McKenzie**, uma das participantes da amostra, coloca: ‘eu posso experimentar, porque eu não enxergo. No lugar disso, sinto a luz no meu rosto. Ouço o barulho do vento nas árvores ou sinto a fragrância das flores no ar’.



INTERATIVIDADE: No seu website: <http://rositamckenzie.co.uk/&prev=search> ela apresenta seus trabalhos e conta um pouco dos projetos que vem desenvolvendo nos últimos anos.

Figura 65 - Fotografia ‘Frenetic’ de Bruce Hall, 2009



Evgen Bavcar, é filósofo e fotógrafo. Em uma das suas entrevistas, ele expressou: 'Eu tenho uma galeria particular, mas, infelizmente, só eu posso visitá-la. Outros podem entrar por meio das minhas fotografias, mas eles não vêem os originais, apenas as reproduções'.

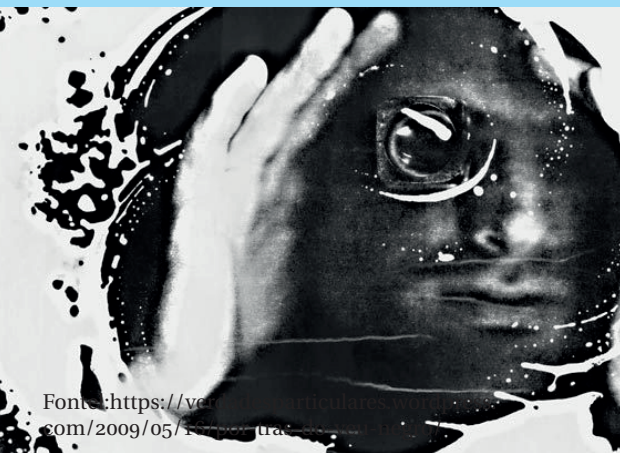
As fotografias desses profissionais são o testemunho que é possível subverter a visão unívoca e afirmar uma visão

No YouTube, é possível conhecer a vastíssima obra de Evgen Bavcar. Disponível em:  
<https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=Co1rBR826D20150202&p=Evgen+Bavcar>



Fonte: <https://verdadesparticulares.wordpress.com/2009/05/16/por-tras-do-veu-negro/>

Figura 66: Fotografia "Entre lo invisible y lo tangible, llegando a la homeostasis emocional" de Gerardo Nigenda.



Fonte: <https://verdadesparticulares.wordpress.com/2009/05/16/por-tras-do-veu-negro/>

Figura 67: Fotografia "Peering Through the Darkness" de Kurt Weston.

múltipla e heterogênea do mundo. Ao permitirem-se cruzar fronteiras e ampliar as perspectivas do que é visto, passam a nos instigar a pensar que o potencial humano tem muito ainda para ser estudado e explorado.

Perceber os indivíduos cegos exclusivamente pelo limite de sua 'deficiência', ainda é uma prática frequente em nossas vidas. Entretanto, Kastrup nos chama a atenção para duas formas de se relacionar com o limite. 'A primeira é considerar o limite como algo que não pode ser transposto. A segunda é tomar o limite tendo em vista sua transposição' (2010, p. 56).

A primeira maneira de se conectar, por entender o limite como impraticável, propicia uma visão restritiva da 'deficiência'. Falta, carência, ausência, falha e insuficiência passam a fazer parte dos discursos e das práticas. Para suprir essa lacuna, busca-se promover ações imitativas, arbitrárias, limitadoras e assistencialistas.

A segunda forma nos convida a ver o limite não como uma barreira, mas como uma força disparadora de variação, uma potência intensiva e uma fenda para a invenção. Pensar o limite como algo que impulsiona ao deslocamento, à alteração e à mudança, traz para o cenário elementos ignorados ou desconhecidos, arranjos inusitados, maneiras distintas de viver e de se relacionar com o mundo.

Nossas escolhas respingarão em nossas práticas e nossas práticas serão produtoras de modos de vida. Como ressalta Moraes (2010, p. 37), "nossas práticas não são neutras, elas são vetores que produzem realidades".

Todas essas considerações nos fazem pensar na experiência educativa, reverberando algumas questões: que paisagens estamos produzindo com nossas práticas em arte? Como corromper o



entendimento da 'deficiência' como carência, fracasso ou incapacidade? Como redimensionar a concepção da 'deficiência' na experiência educativa para além dos limites?

Investir em "intervenções que ativem as pessoas com deficiência visual [ou de outra ordem], que as tome como experts, como parceiras na construção do conhecimento" (MORAES & KASTRUP, 2010, p. XII), propõe pensar uma relação que é produzida com o outro, e não sobre o outro, tampouco para o outro ou pelo outro.

Convidamos, caros leitores, a darmos uma breve parada com intuito de assistirmos esse **Documentário** em que Douglas McCulloch relata um pouco sobre o trabalho e os desafios de três profissionais – Pete Eckert, Henry Buther e Bruce Hall.



INTERATIVIDADE: O 'Documentário - Luz Escura a arte dos fotógrafos cegos' (<https://www.youtube.com/watch?v=oRjOzdMwcrs>) nos impele a pensar nas outras entradas e nas possibilidades inusitadas que se pode produzir com as pessoas cegas ou com baixa visão. Onde parecia haver um único caminho, uma exclusiva versão e uma ordenação imutável de práticas, desponta uma variação com múltiplas, díspares e complexas perspectivas.

## UNIDADE 3 - ATIVIDADE 3


[...] um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que  
pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já  
conhecido, a palavra antes ignorada  
(SKLIAR, 2014, p. 15).

Tivemos a oportunidade de nos aproximar da fotografia por inúmeras vias nesta unidade. O que esses encontros, juntamente com o fragmento de Skliar incitam a pensar com relação as nossas experiências educativas (como estudante e/ou como docente)?

A atividade poderá ser postada em um ambiente virtual da disciplina, estipulado anteriormente (Fórum). O contato do grupo às postagens dos colegas pode colaborar para um frutífero jogo de compartilhamentos.

# APRENDENDO JUNTO: PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERCESSORES QUE POSSIBILITAM O DIÁLOGO ENTRE ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante o trajeto das páginas desse Caderno Didático, tivemos a oportunidade de nos aproximar de diferentes **intercessores** que nos instigaram a pensar o encontro com as artes visuais e a educação especial. Artistas, teóricos e pesquisadores desses campos de estudo foram convidados a caminhar conosco, mas também poesias, fragmentos de textos, filmes, documentários, fotografias, intervenções, obras e imagens oriundas de diferentes contextos de produção. Estes intercessores foram disparadores de relações com a experiência educativa, quiçá potencializadores da tessitura da atividade que está por vir ao final desta unidade, a elaboração de um plano de aula. À vista disso, convidamos a mais uma aventura: um sobrevoo nas questões que se referem ao planejamento, aos planos de aula, à avaliação e às abordagens contemporâneas: proposta triangular, compreensão crítica da arte, projetos de trabalho e cultura visual.

 SAIBA MAIS: Vasconcellos (2006, p. 7), a partir dos estudos em Deleuze, expressa que "o intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento". Ao convidar pessoas, visualidades e situações para servir de intercessores neste texto, a intenção é de forçar o pensamento a pensar outras coisas, opondo-se a uma imagem naturalizada, homogeneizada e sentenciosa que o pensamento está acostumado a pensar.

## Planejamento e a elaboração dos planos de aula

O planejamento possibilita uma visão panorâmica daquilo que se deseja alcançar, passando a ser um aliado do professor. Ao projetar mentalmente ou por escrito as ações, em relação ao objeto e ao processo de estudo, também se está organizando e criando formas para que os objetivos propostos possam ser considerados.

Conforme Rays (1989, p. 21) o planejamento "revela sempre uma intenção (consciente ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver para um grupo de homens situados num momento histórico no tempo e espaço".

Como já foi comentado anteriormente, é profícuo que as aulas sejam permeadas de espaços lacunares, que os cruzamentos de outras coisas aconteçam no caminho e que o inusitado possa fazer-se presente. Entretanto, é interessante pontuar que levar em consideração os interstícios e a imprevisibilidade do percurso não significa pendermos para o equívoco de acharmos que a aula seja um momento de improviso, de não planejamento. Como comenta Deleuze (2010, p. 177): "É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração".

Vários desdobramentos estão implicados quando se dispõe a fazer um plano de aula: realização de pesquisas em relação ao que será trabalhado, elaboração de algumas conexões e articulações com o conhecimento que será explorado, sistematização das atividades em consonância com o tempo previsto, uso dos recursos necessários e agendamento dos mesmos na escola ou em outro local, etc. Todos



estes pontos são cruciais, pois, ao projetar ações passamos também a prenu-nciar outras possibilidades, ampliando o espectro do que pode ser trabalhado e problematizado.

Vale assinalar que o planejamento é uma atividade constante e provisória, pois a partir das contingências do momento, novas exigências vão aparecendo. A provisoriedade é uma característica do planejamento: projetamos hoje de uma forma, amanhã podemos pensar e nos movimentar de modo diferente, conforme a atmosfera acontecimental em que estamos enredados.

Somos mutantes e efêmeros, pois estamos em constante movimento e variação. O mundo estável, fixo e permanente que acreditávamos existir foi fraturado e se encontra em ruínas, exigindo formas diferenciadas de se mover neste novo panorama. Movimentar-se em um cenário fugaz e volátil é o maior desafio dos nossos tempos.

Hernández coloca que não vê a "provisori-idade como uma carência, mas como uma constatação e uma possibilidade" (2011, p. 31). Possibilidade de vivenciar outros encontros, de se mover em meio a outros afetos e de se reinventar a cada experiência. A provisoriedade pode ser o combustível das nossas experiências educativas, pois ela nos mobiliza e nos faz cromatizar, impulsionando a produção e a extensão das nossas potências de agir.

## **Possibilidades avaliativas**

Ao planejarmos uma aula, também dedicamos neste momento um espaço para questões que irão nos auxiliar a pensar em como nossa aula aconteceu, o que surgiu por parte dos estudantes, como aconteceu a aproximação dos mes-

mos aos conteúdos e experiências propiciados, que imprevistos acontecidos ali poderiam ser potentes para pensar outras direções que ainda não imaginávamos... Ou seja, um espaço para questões que nos permitirão avaliar como se deu aquela aula a partir dos objetivos que traçamos para a mesma, e também para pensar nas possibilidades não planejadas que surgiram em meio à ela. Conforme Tourinho, "planejamos coisas do nosso dia-a-dia [...] mas isso não significa que as coisas aconteçam conforme planejamos, e nem que as surpresas ou imprevistos sejam desagradáveis, inúteis ou infrutíferos" (2010, p. 2094).

Embora, muitas vezes a pressão seletiva do sistema, faça com que as avaliações formais ganhem mais peso (ZABALA, 1998), em meio as nossas experiências educativas observamos e escutamos muitas coisas, e segundo uma concepção de avaliação formativa (ZABALA, 1998), (PIMENTEL, 2009), (TOURINHO, 2010) podemos utilizar esses meios informais como um modo de avaliar, dando atenção também ao que escapa aos números, aos conceitos finais em meio aos processos educativos, e, ao que diverge de um resultado uniforme (desejo de trazer todos no final a um mesmo lugar), geralmente esperado em uma **forma de avaliar tradicional**.

Ainda que essa perspectiva tradicional de avaliação coloque o professor num lugar confortável – onde ele sabe exatamente o que ensinar, o que solicitar em uma avaliação e que perfil de estudante deve formar – ela acaba desconsiderando as singularidades, não só dos estudantes como do próprio professor, que se vê amarrado as raízes de um currículo, cuja preocupação se dá somente no acesso do estudante ao ensino superior, desconsiderando todas as possibilidades que escapam a este objetivo, as quais pode-

riam tornar uma aula um lugar de encontros e experimentações que permitissem a **criação de problemas**, e não somente a resolução de opções já dadas.

Ao darmos atenção ao que observamos e escutamos em nossas experiências educativas, podemos inventar com esses dados informais caminhos singulares que nos sejam mais potentes (a nós e aos nossos estudantes) antes que o processo se conclua.

Esses modos informais de avaliação permeiam uma concepção formativa de avaliação – (ZABALA, 1998) e (TOURINHO, 2010) – a qual é pensada como uma ação coletiva, investigativa, de diagnóstico, em que tanto professores quanto estudantes são agentes ativos do processo educativo. Uma avaliação contínua, cujo objetivo é conhecer para auxiliar, para favorecer e qualificar algo antes que se conclua o processo. Que não tem como preocupação parâmetros iguais para todos, mas sim, centra-se em potencializar as possibilidades singulares de cada estudante, levando em conta também resultados não esperados ou planejados.



**TERMO DO GLOSSÁRIO:** A avaliação tradicional se configura como uma ação individual, competitiva, classificatória e uniformizadora. Leva em conta basicamente as aprendizagens alcançadas pelos estudantes tendo em vista as necessidades futuras (vestibular, por exemplo), neste sentido, como afirma Pimentel "São bons/boas alun@s @s que conseguem se adaptar; não é o ensino que se adapta às diferenças d@s alun@s" (2009, p. 72).



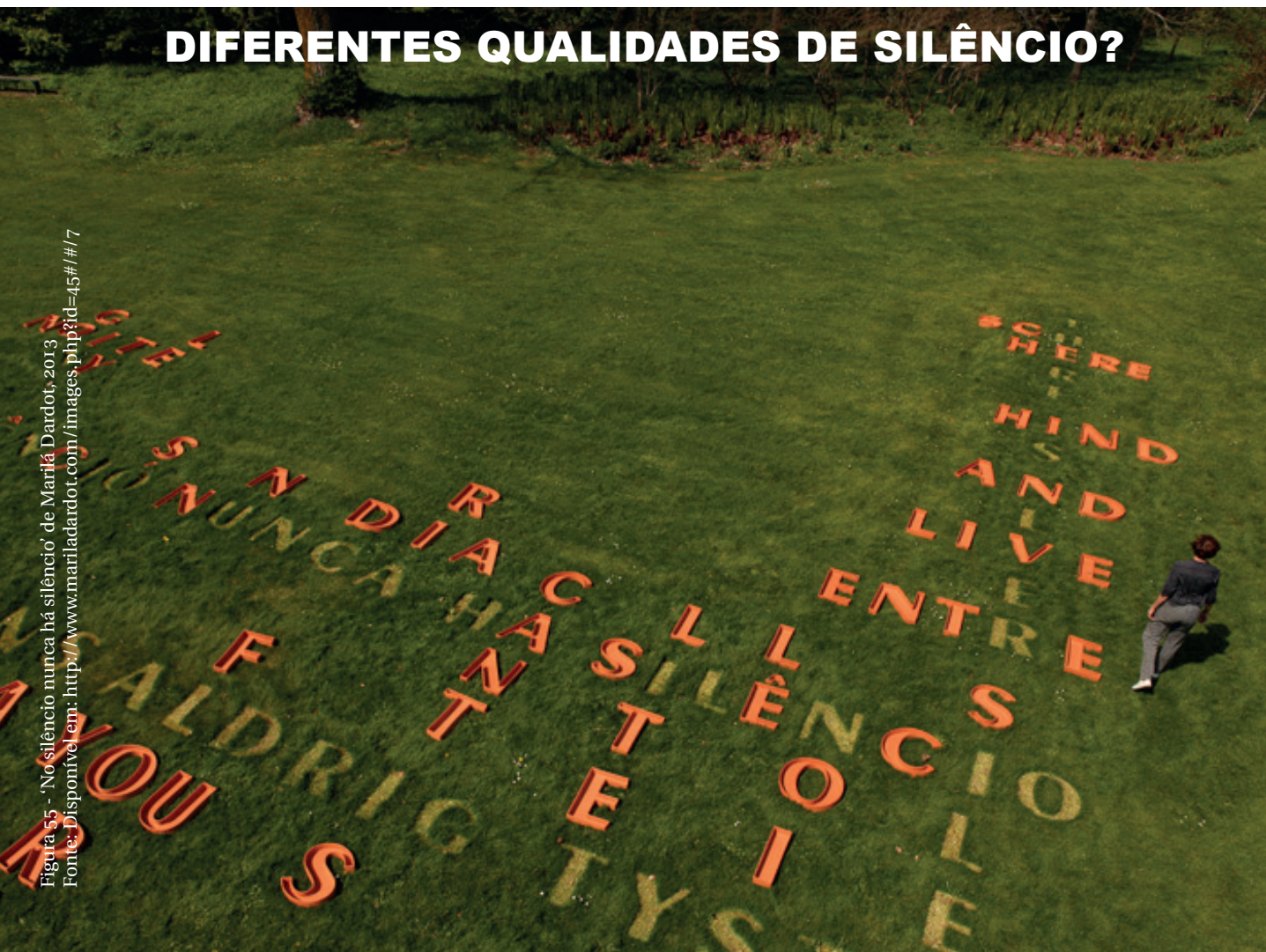
**ATENÇÃO:** A criação de problemas (KASTRUP, 2007) tem a ver com a problematização, ou seja, a criação de caminhos divergentes e diferentes do que estamos acostumados a trilhar. Tem a ver com a elaboração de questionamentos que nos movimentem a pensar, tem a ver com a invenção. Não se confunde, portanto, com a noção de criatividade, já que, essa não inventa questões, se debruça apenas em resolver problemas/questões já dadas, já prontas.

*[...] escuta, meu irmão, escuta este silêncio. O erro da pessoa é pensar que os silêncios são todos iguais. Enquanto não: há distintas qualidades de silêncio.*

*É assim o escuro, este nada apagado que estes meus olhos tocam: cada um é um, desbotado a sua maneira. [...]*

*[Fragmento do conto 'O cego estrelinho' de Mia Couto (2012, p. 23)]*

## **PODEMOS AVALIAR O SILÊNCIO? DIFERENTES QUALIDADES DE SILÊNCIO?**





No momento em que nos predispomos a planejar junto com outros afetos, colocando os estudantes e os demais envolvidos em ação, nosso planejamento passa a ser colaborativo, aberto e dinâmico. Planejar, executar e avaliar passam a ser um ato contínuo, formativo e participativo, em processo.

A partir desta perspectiva, a avaliação passa a nos oferecer as seguintes possibilidades:

**-avaliar para auxiliar.** O intuito de avaliar está relacionado em obter subsídios para poder contribuir, cooperar e investir nas potencialidades de cada um. É por isso que a avaliação só tem sentido se for realizada no decorrer do processo, caso contrário ela será somente uma constatação;

**-avaliar para comprometer.** A parceria, a colaboração e a cumplicidade podem despontar nesse processo avaliativo, pois ao promover o envolvimento do estudante e do professor, também se amplia a responsabilidade de ambos. Nesse processo, os holofotes da avaliação não estão somente nos estudantes, mas também nos professores;

**-avaliar para incluir.** "Trata-se de considerar a avaliação como uma forma de inclusão" (PIMENTEL, 2009, p. 71), pois a preocupação não está centrada em mensurar, classificar e excluir – capazes e incapazes, bons e maus. Pimentel (2009, p. 72) acrescenta que "não se trata de separar @s que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um@ a oportunidade de desenvolver, (...), todas as suas capacidades. A ênfase está no fato de que não há parâmetros finalistas para tod@s, mas possibilidades pessoais de cada um@d@s alun@s".

Como nos relacionamos com as singularidades em nossas experiências educativas?

De que modo podemos produzir uma avaliação 'com o outro' (conversando com as singularidades) e não 'sobre o outro' (tentando trazê-lo a uma suposta normalidade)?

O que escutamos, sentimos, observamos em nossas experiências educativas? O que podemos fazer/inventar com isso que ouvimos, sentimos e observamos?

Figura 69 - 'No silêncio nunca há silêncio' de Marilá Dardot, 2013

*Nossa vigilância apenas cuida do normal, ou tem experimentado também as potências das diferenças que habitam estes espaços?*

*De que forma a avaliação pode reforçar, reproduzir um modo de existência? Pode a avaliação abrir espaço para a invenção, possibilidades para além das que estamos acostumados? De que maneira?*

## O que podemos avaliar em artes visuais?

Segundo Pimentel (2009), por muito tempo a arte não foi considerada como área de conhecimento, e com base nesse pretexto, não era avaliada. Essa visão que permeava o espaço da livre expressão, não levava em conta os vários âmbitos de conhecimento que a arte abarca, como sua história, conceitos que opera, e problematizações que podem se dar em meio às nossas relações com ela.

Posturas teórico-epistemológicas que vem sendo assumidas pela educação das artes visuais na atualidade, se dão em meio à cultura visual. Nesse sentido, são trazidas também para a conversa, imagens de diferentes ordens que circulam em nosso cotidiano, buscando pensar em como elas nos afetam e produzem, ao mesmo tempo em que se buscam modos de problematizá-las na sala de aula.

Zabala menciona que

os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não são unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 197).

Assim, no lugar de fazer uma classificação dos conteúdos por matérias, como comumente é realizada pela forma de ensino tradicional, o autor faz uma abordagem a partir das tipologias dos conteúdos que ele denomina: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Estas definições em tipologias são apenas para melhor observá-las, pois elas não se dão de maneira separada. Como o próprio autor comenta 'todo conteúdo, por mais específico

que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza' (ZABALA, 1998, p. 40).

O que pode ser avaliado em artes visuais, segundo as tipologias dos conteúdos propostas por Zabala (1998)?

Com relação aos **conteúdos factuais** (conteúdos que exigem basicamente a memorização), pode ser avaliada a aprendizagem de nomes de artistas, do local onde nasceram e trabalharam, de fatos históricos relacionados as suas obras, enfim, dados concretos e inequívocos.

A aprendizagem destes conteúdos segundo Zabala (1998) se dá a partir da memorização e a problematização que fazemos é: Como estes conteúdos poderiam ser trabalhados e avaliados, sem a utilização de uma prova, por exemplo?

A avaliação de **conteúdos conceituais** leva em consideração elementos que vão além da memorização, que vão além da repetição de uma definição de maneira mecânica (aquela quando a resposta adequada é a que se aproxima do que está no livro didático, por exemplo). Leva em conta, portanto, como um determinado conceito é operado em diferentes situações nas explicações espontâneas dos estudantes.

Em artes visuais tais conteúdos se referem a conceitos elencados pela própria obra do artista (por exemplo: memória, infância, tempo, sustentabilidade, etc.); conceitos que envolvem sua produção artística (intervenção, instalação...), conceitos relacionados a movimentos artísticos (renascentista, barroco...) ou conceitos que podemos pensar a partir de obras artísticas, relacionando-os às nossas vivências e os utilizando como ferramentas para pensar nosso cotidiano.

Um conceito, jamais está acabado, pois as relações a que vai sendo convidado, e as conexões que vai produzindo, vão ampliando as possibilidades pelas quais pode ser operado/experimentado.

Os **conteúdos procedimentais** envolvem ações, o fazer, a lida com a matéria, o movimento do corpo... Zabala define a aprendizagem desses conteúdos como um domínio de um fazer, a partir do qual, pode-se realizá-lo em diferentes situações.

É um conteúdo bastante empregado nas artes visuais tendo em vista a experimentação, uma lida com diferentes materiais e diferentes ações (desenhar, pintar, esculpir, recortar, colar, movimentar o corpo, etc.).

Nossa problematização aqui se debruça em pensar: Como este conteúdo que envolve um fazer, uma experimentação, pode se dar para além de um fazer por fazer, ou o domínio de uma técnica? O que mais pode ser avaliado neste processo para além de um domínio técnico?

As atitudes e posicionamentos de outras pessoas nos afetam... Persuadem-nos ou nos influenciam sem que em muitos casos as problematizemos. Os **conteúdos atitudinais** atentam para essa problematização, e podem ser avaliados em situações em que possam ser observados os comportamentos dos estudantes, tomadas de posição, a revisão e avaliação da própria situação, em suas relações em atividades grupais, debates, visitas, passeios, etc.

Na educação das artes visuais, uma das posturas que vem sendo assumida se dá a partir da cultura visual, que visa pensar/problematizar o modo com que nos relacionamos com as imagens que circulam e interpelam nosso cotidiano. De que modo poderíamos trabalhar e avaliar conteúdos atitudinais a partir desta perspectiva?

## ***Diário e portfólio como possibilidades avaliativas...***

Portfólios e diários podem ser potentes ferramentas de pensamento e avaliação dos processos vivenciados por professores e estudantes em suas experiências educativas. Através desses dispositivos, temos a oportunidade de experimentar o que vivenciamos de uma outra maneira.

Conforme nos coloca Cardonetti e Oliveira, "ao elaborar o diário, não somos mais os mesmos que antes, elementos entram em cena e intercessores nos violentam a pensar outras coisas nesses percursos" (2015, p. 60).

É importante salientar que esses mecanismos não são entendidos como "uma mera coleção ou organização significativa de materiais que, de uma forma ou de outra, tiveram sucesso no percurso" (CHARRÉU & OLIVEIRA, 2015, p. 414). Diários e portfólios são uma maneira de pensar, tornar visíveis e socializar elementos que nos afetam em nossas experiências educativas, sejam esses elementos decorrentes de potencialidades, de dilemas que enfrentamos ou de fragilidades que detectamos em nosso processo. É uma forma de problematizar o que nos acontece e pensar/oferecer junto de um coletivo, alternativas para elementos que supostamente 'não deram certo'. Uma forma de compartilhar com o outro nossas fraquezas e dilemas e vê-los não mais como entraves impossíveis de ultrapassar, mas como potência e movimento para pensar outras vias.

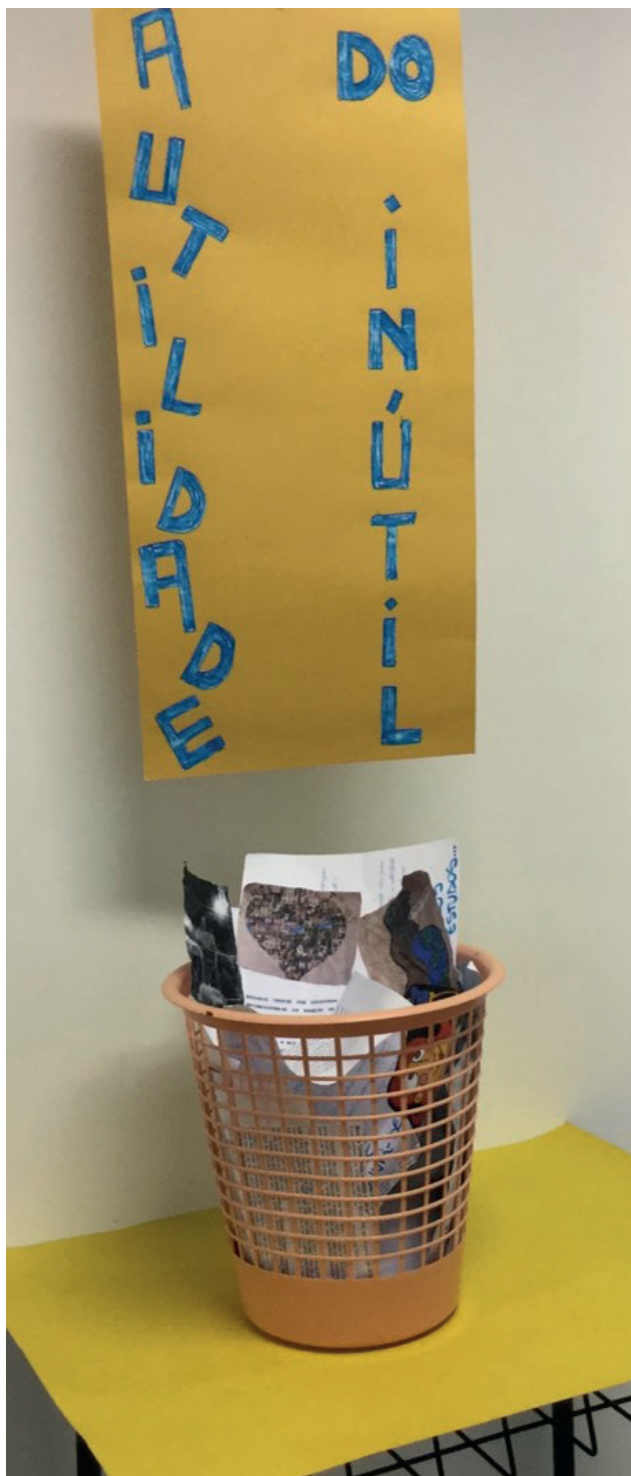


## Diários

O diário pode ser um espaço narrativo dos pensamentos, expressando em versões textuais e/ou visuais as impressões do trabalho realizado nas aulas e na vida. Este ambiente narrativo tem a intenção de permitir que pensemos nas atividades que nos afetaram, ampliando discussões e produzindo outras ressonâncias a partir dos encontros com a arte, a educação e a docência.

A possibilidade de produzir diários com elementos visuais e performativos permite vislumbrar o que, talvez, em outra conformação seria inexplorado. A pesquisa com outros materiais no diário pode levar a fazer outras relações, viabilizando um aumento de perspectivas e gerando novos matizes.

O encontro com formatos diferenciados nos incita a buscar alternativas para os desafios que o material suscita. Um mesmo assunto pode ser desenvolvido de forma diversa quando explorado em outra configuração.



DIÁRIO 1  
Bianka de Abreu Severo.  
acadêmica do curso de pedagogia diurno - T. 11- UFSM



DIÁRIO 2 - ANA CAROLINE R. DOS SANTOS (2016)  
ACADÊMICA DE TERAPIA OCUPACIONAL QUE FRE-  
QUENTOU A TURMA 11 DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DIURNO - UFSM

### ***a. Quais são os aspectos que podem ser levados em consideração no momento de criar os diários?***

Seis itens são sugeridos para a produção individual do diário durante um período de tempo negociado com a turma. Partindo de estudos de Oliveira (2009; 2011; 2013; 2014) e Zabalza (2004), os diários criados comportam a pensar:

1) os 'dilemas' das aulas com intuito de pensar o processo. Entendendo dilema como "todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão" (ZABALZA, 2004, p. 59).

Os dilemas podem ser encarados não como adversários, mas como aliados, quando nos colocamos em situação de vê-los como impulsionadores do pensar, quando empregamos energias na busca de outras produções de sentidos, jiiijn m, potencializando o que parecia impossível;

2) as problematizações do 'eu docente' em formação e as construções de sentido elaboradas a partir dos estudos e das experiências educativas em sala de aula e em outros cenários da vida;

3) os colaboradores do processo. As falas e/ou imagens dos colegas, professores, autores e convidados; e as ressonâncias propagadas a partir delas;

4) o uso da escrita e da imagem de forma não linear e cronológica.



DIÁRIO 3 - JESSICA GARZÃO (2016)  
ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA  
NOTURNO - T. 08 - UFSM



Na confecção dos diários, o maior desafio está em não produzir no formato linear e progressivo, mas procurar fazer relações e desdobramentos. Pensamos de forma rizomática, no entanto ainda insistimos em escrever de maneira arbórea. Buscamos estruturar nosso pensamento de forma sequencial, fragmentando-o em gavetas com datas e hora marcada, esquecendo que as coisas evadem, extravasam e rompem, pois, as multiplicidades não permitem ser dirigidas e conformadas por uma estrutura.

O "rizoma é precisamente um caso de sistema aberto" (DELEUZE, 2010, p. 45), sempre em vias de acontecer, de escapar e de justapor. Por isso é que se abre a possibilidade de brotar pelo meio, de iniciar 'entre' as coisas, em deslocamento, em oscilação. Preciosa (2010, p. 37) infere que "brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexões".

Pensar a experiência educativa 'entre' exprime dar atenção ao que acontece 'em meio', em movimento, não priorizando o ponto de origem nem o de término. É no interstício que somos

atravessados, tocados e produzidos. É também onde temos condições de nos inventar, abrindo possibilidades de contar e recontar a nossa história quantas vezes for necessário;

Figura 60 - DIÁRIO 4, 2016



5) o tensionamento e diálogo entre o texto e a imagem, observando que um não se sobreponha a outro, tampouco tenha o objetivo de representar o que foi mostrado.



Esta questão também é desafiadora, pois ainda trazemos introjetada a tendência em reproduzir e ilustrar o que escrevemos ou falamos. A imagem, quando não tem o propósito de representar a narrativa textual, possibilita a ampliação de significados, sinalizando outros elementos que talvez fossem imperceptíveis se tivessem sido apresentados de outra maneira. Em vez de servir de ilustração do texto, as imagens podem nos desafiar a estabelecer outras pontes e inúmeros liames. A imagem, neste cenário, passa a ter um papel de tensor.

Também, por sua vez, o texto junto às imagens, por não primar pelo sentido explicativo, "não fala sobre as imagens, mas a partir delas [e com elas e para além delas]" (HERNÁNDEZ, 2013, p. 86). Como menciona Hernández (2013, p. 88), isto significa "relacionar as imagens e a narrativa do texto para um lugar além do comentário ou da ilustração";



6) os encontros de estudos nas aulas semanais. Relações possíveis de serem produzidas e problematizadas com os textos discutidos, com os filmes e documentários assistidos, com as visualidades mostradas e com o compartilhamento de experiências entre os colegas da disciplina.

A partir da sugestão desses seis itens, outros podem ser elaborados pelo grupo, conforme às necessidades e exigências do momento.



## Quais as contribuições do diário?

Por meio do diário, os indivíduos passam a se ver na sua própria narrativa, possibilitando que recriem os acontecimentos que narram. Ao se permitirem olhar para os acontecimentos passados, deslocados do espaço/tempo e, também, envolvidos em outras forças em exercício, passam a ser impulsionados a fazer diferentes relações, debruçando-se em singulares problematizações.

O diário oportuniza vermos de fora como se constrói o nosso pensamento em relação ao objeto de investigação. Zabalza (2004, p. 136) expõe que "tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva". Estamos tão embrenhados em nossas experiências que muitas vezes não conseguimos tomar distância do que fazemos. Este distanciamento pode propiciar o conhecimento de nós mesmos e de nossas ações, pois passamos a constatar problemas e prováveis causas.







DIÁRIO 8 - MARJANA MORAES ROSA (2016)  
ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO -  
T. 08 - UFSM

Pelo cenário ampliado que o diário possibilita, os elementos das circunstâncias em que se produziram as ações narradas são todos levados em consideração, vislumbrando hipóteses e possíveis respostas para as dificuldades encontradas. Este deslocamento incorpora uma dinâmica de reavaliação e potencializa o enriquecimento de nossa experiência como docentes.

As experiências acumulam importância quando narradas no diário, pois, ao expressarmos de forma escrita e/ou visual os pensamentos, os desafios, os desejos, os enfrentamentos, as decepções e as angústias que nos acompanham durante todo o processo, passamos a nos inteirar mais e a ter mais clareza quanto a nossa própria atuação. O diário, desse modo, pode ser um instrumento para que possamos esboçar outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e ficcionando singulares formas de vivenciar a docência.





DIÁRIO 9 - CÁSSIA DE FREITAS PEREIRA (2016)  
ACADÊMICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL T. 10- UFSM

Todos os diários visualizados neste tomo foram produzidos pelas acadêmicas nas disciplinas de Artes Visuais (Curso de Pedagogia Diurno - Turma 11 e 12), Artes Visuais e Educação (Curso de Pedagogia Noturno - Turma 08) e Artes Visuais e Educação Especial (Curso de Educação Especial - Turma 10), durante o primeiro semestre de 2016, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## Por que apresentar o diário?

Expor o diário para o grande grupo contribuiu para aclarar e organizar os pensamentos, principalmente quando ele é apresentado não somente no final, mas também durante o processo de construção. Essa mostra possibilita um cruzamento de encontros, em que uma multiplicidade de experiências são relatadas e discutidas.

Enxergamo-nos em muitas situações no diário do colega, colocamo-nos no lugar dele e passamos a pensar a nossa prática. Este ambiente narrativo dos pensamentos dos indivíduos contribui para um profícuo jogo de intercâmbios.

Ao mesmo tempo, passa a ser um momento de retomada do trajeto percorrido, uma vez que é possível constatar o que fez sentido para os envolvidos, que impressões eles tiveram da disciplina, que diálogos conseguiram empregar em relação aos textos, às poesias, aos conceitos estudados e às diversas visualidades trabalhadas.

Quando expomos verbalmente nossos diários, somos provocados pelo grupo com questionamentos e considerações, e "desta forma o que seria apenas uma escrita [ou uma imagem], ultrapassa o plano silencioso do textual [e visual], [e] ganha forma quando dimensionado no verbal" (OLIVEIRA, 2010, p.17). As colocações dos componentes do grupo reverberam outras relações, pois a partilha de experiências entre os envolvidos impulsiona o prolongamento de sentidos.

## **Portfólio**

O portfólio é uma ferramenta muito utilizada por artistas (e também outros profissionais) como modo de apresentar, em um suporte físico, mostras de trabalhos/produções que constituem sua trajetória profissional, para que um cliente, ou galerista, ou examinador possa acessar e ter uma visão do processo de criação por ele experienciado (HERNÁNDEZ, 2003).

Há algum tempo, esse dispositivo, vem sendo pensado no campo da educação como um modo de dar visibilidade ao processo vivenciado nas experiências educativas por estudantes e professores, e desse modo constitui-se como uma ferramenta interessante de avaliação contínua desse processo.

Fernando Hernández conceitua o portfólio no campo da educação como "um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo" (2000, p. 166).

Através do portfólio o estudante pode pensar seu próprio processo de aprendizagem, selecionando e optando por determinados trabalhos e situações que julga mais potentes para tal.

Segundo Charréu e Oliveira "tudo pode ser potencialmente considerado material possível de compor um portfólio" (2015, p. 423). Nesse sentido, tanto os trabalhos finalizados, como os esboços podem ser importantes para pensar um processo de aprendizagem. Entretanto, a ideia é que não se acumule 'tudo' no portfólio (CHARRÉU & OLIVEIRA, 2015). É interessante que haja por parte do estudante (ou por quem estiver produzindo um portfólio) um critério (objetivo) inicial de seleção de materiais, um fio condutor que perpassa o processo.

O portfólio pode ser considerado, portanto, como uma forma do estudante participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem, selecionar o que considera relevante em seus trabalhos durante certo período, e autoavaliar seu processo no decorrer da produção do mesmo.

Os materiais escolhidos pelos estudantes para compor o portfólio, não precisam se restringir aos que encontra em sala de aula, ou nas aulas em que está sendo produzido o portfólio. Tudo que o estudante julgar que possa dialogar, ou servir como disparador para pensar o tema/fio condutor elegido por ele a partir dos conteúdos da disciplina pode ser trazido, independentemente do local onde foi encontrado (textos, visualidades, poesias, palestras, seminários, pesquisas na internet ou em outro dispositivo, trabalhos de extensão à comunidade, passeios, visitas, etc.).

## **Possíveis disparadores para pensar a produção de um portfólio:**

### **a. Qual o propósito, por parte do docente?**

É interessante que haja uma negociação inicial entre docente e estudantes sobre o propósito da produção do portfólio. É nesse momento inicial que o estudante traçará o que espera aprender, suas expectativas quanto ao conteúdo sinalizado pelo professor, e o modo com que o docente inicialmente pensou em abordá-lo.

Faz-se oportuno sinalizar nesse momento, também, que os elementos a serem selecionados pelos estudantes, não serão somente recolhidos e acumulados, mas precisam ser elementos que permitam pensar o processo, o que acontece em meio as experiências educativas, elementos que possam ser colocados em diálogo, em conexão, e que possam ir além de uma simples descrição do que acontece, disparando o pensamento a pensar também o que escapa, o que não está tão dado...

Nesse momento inicial é interessante também explicitar o que será avaliado, quais os critérios de avaliação do portfólio que serão utilizados pelo professor. Hernández (2003) sugere alguns critérios de caráter técnico e de caráter qualitativo, a partir dos quais lançamos as questões a seguir:

### **Técnico:**

- O portfólio possui metas explícitas?
- As anotações que compõe o portfólio vão além da descrição, apresentando uma movimentação do pensamento?
- Cada elemento utilizado pelo estudante é justificado, pensado por ele?
- O formato, linguagem, utilizada pelo estudante para apresentá-lo fisicamente dialoga com o tema/ fio condutor elegido por ele?

### **Qualitativo:**

- Que mudanças o estudante apresentou durante o processo tendo em vista suas metas iniciais? Que outras mudanças aconteceram?
- O que produziu e aprendeu? De que maneira, por quais vias?
- Que aspectos podem ser mais explorados?
- Quais as potencialidades que percebo no processo? Quais as fragilidades? Que outras vias podem ser pensadas junto ao coletivo para as fragilidades encontradas?

Nesse momento podem ser estipulados também os momentos em que o portfólio será socializado, apresentado ao grupo e avaliado pelo professor. É interessante que esse momento não fique somente para o final do processo.



## ***b. Quais as finalidades de aprendizagem por parte dos estudantes?***

Nesse momento é pertinente também que o estudante trace algumas metas iniciais, mesmo que estas venham a se modificar no decorrer do processo.

Algumas questões que podem contribuir nesse sentido:

- Qual a estratégia do estudante para produzir seu portfólio?
- Que objetivos ele pode se colocar tendo em vista os conteúdos e objetivos da disciplina?

## ***c. O que irá compor o portfólio?***

Como já mencionamos anteriormente a partir de Charréu e Oliveira (2015) tudo é possível de vir a compor um portfólio. Fragmentos de textos (de jornais, revistas, sites...), falas, comentários de colegas ou do professor, poemas, vídeos, fotografias, imagens de obras artísticas, ou outras visualidades, etc. Mas, vale ressaltar que este 'tudo' é tudo o que for potente para movimentar nosso corpo/pensamento durante o processo. Assim, é importante que esses elementos não apenas estejam ali de corpo presente, mas que seja visível o diálogo que estabelecemos com eles (Porque os escolhemos? Como eles nos provocam? O que nos dispara a pensar?)

Algumas questões que podem nos ajudar nesse processo de seleção de materiais:

O que nos afeta em nossas experiências educativas? O que afeta nosso modo de nos relacionarmos com as informações que permeiam um certo campo de saber, o qual decidimos nos debruçar? Que informações, sobre nosso tema de interesse no portfólio, permeia nosso cotidiano? Quais dessas informações selecionamos? Quais são potentes para pensarmos/desdobrarmos o tema que elegemos no início do processo? Como conversamos com essas informações? O que se produz nessa conversa?

## ***d. Que linguagens e materiais podem ser considerados na produção física de um portfólio?***

Sobre as linguagens e os materiais utilizados para produzir um portfólio a escolha é livre, desde que se mostrem coesas com o fio condutor elegido inicialmente e que perpassa o processo, as experiências educativas do estudante. Um portfólio pode ser elaborado e apresentado através de diferentes suportes como, por exemplo, pastas, folhas encadernadas, CD-ROM, caixas, sites, quebra-cabeças, pôster, enfim, o que o processo exigir como formato...

Hernández (2003) menciona que cada portfólio é uma criação individual, onde cada estudante vai definir que linguagens e materiais vão ser mais potentes para pensar o processo. Mas isso não impede de o processo ser atravessado pelo coletivo do qual o estudante participa, pois,

haverá momentos em que o portfólio será socializado com os colegas e a diversidade de posicionamentos que podem permear um mesmo grupo, podem vir a ser potentes atravessamentos que podem ocasionando possíveis vazamentos e problematizações que no processo individual não havíamos pensado.

Num certo período de tempo, produzimos e nos relacionamos com uma série de informações sobre um determinado tema/ fio condutor que elegemos para nos debruçar. O portfólio possibilita que possamos olhar novamente situações e informações que recolhemos/produzimos em um outro momento, nos permite colocá-los em relação com que cintila no hoje e nos propicia seguir problematizando elementos que de outra maneira poderiam ser esquecidos ou invisibilizados em meio ao processo.

Para além do que foi aprendido, o portfólio nos auxilia a perceber como se deu o processo de aprendizagem, que vias foram tomadas pelo estudante para produzir determinado conhecimento. Também escancara dificuldades e fragilidades do processo, o que pode ser utilizado como potência, como disparador para pensar outras vias, antes que o processo se conclua.

A partir dos sobrevoos que fizemos nas noções sobre diários e portfólios pudemos perceber muitas semelhanças entre eles. Charréu e Oliveira (2015) mencionam que eles são instrumentos que "são complementares e atuam de forma interativa/associativa" (2015, p. 418). Um portfólio pode integrar um conjunto de diários (CHARRÉU & OLIVEIRA, 2015).

Diários (lentes micro) e portfólios (lentes macro) (CHARRÉU & OLIVEIRA 2015), são, portanto, maneiras de pensar, tornar visíveis e partilhar com 'o outro' elementos que nos afetam em nossas experiências educativas. São maneiras

de problematizar individualmente e no coletivo o que nos acontece, de pensar como nos produzimos em nossas experiências educativas.

Um distanciamento que poderíamos citar entre eles é que o portfólio se debruça mais em mostrar um percurso realizado e um possível progresso. Podemos a partir dele visualizar claramente onde se estava e onde se chegou ao fim do percurso. Um portfólio seria, dessa maneira, um pouco mais linear que o diário.

O diário, por sua vez, se mostra mais como um rizoma onde não conseguimos visualizar nitidamente um início e um fim. Se configura mais ao modo de um emaranhado de problematizações, uma cartografia que se produz em 'n' direções, a partir daquilo que vai nos afetando, nos tocando em nossas experiências educativas. O diário vai brotando pelo meio a partir do que potencializa nosso corpo/pensamento.

Estas foram algumas possibilidades avaliativas pontuadas. Aproveitem a oportunidade e partilhem algumas ideias com a turma no Fórum Tira-Dúvidas, problematizando as questões pontuadas e acrescentando outras nesta relação.

## **Aproximações com as abordagens contemporâneas: proposta triangular, compreensão crítica da arte, projetos de trabalho e cultura visual**

A partir da década de 80, as metodologias que orientaram e ainda orientam o ensino de arte começaram a despontar, conforme a seguir:

## Abordagem triangular

A proposta triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa e tem sua preferência formativa de convergência pós-moderna, pois compreende a arte como expressão e como cultura, sugerindo uma aprendizagem construtivista, dialógica e multicultural. Originalmente foi nomeada como Metodologia Triangular, mas foi revista pela própria pesquisadora, pois se caracterizava mais como uma abordagem do que um método.

Para Barbosa (1998), a procedência dessa abordagem resulta de uma dupla triangulação sistêmica: de um lado, três eixos do ensino e da aprendizagem: leitura da imagem (obra de arte), contextualização (história da arte) e fazer artístico. Essa triangulação tem seus fundamentos teóricos em três pensadores: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner.



Disponível em: <http://imagensbelasvida.blogspot.com.br/2014/04/abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa.html>

**A experiência de 'ler'/ver formas artísticas emprega** informações e qualidades perceptivas, sensoriais e imaginativas para estabelecer um diálogo com a obra de arte (percepção).

Ler imagens contempla:

- Ver, apreciar e interpretar;
- Compreender seu significado, criando distintas interpretações e questionamentos;
- Decompor a imagem visualmente.

Existem diferentes abordagens de leituras de imagens: formalista, semiótica, icnográfica, estética, poética, etc.



**A experiência de refletir acerca da arte** como objeto de conhecimento leva em consideração os dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios estudantes (contextualização).

Contextualizar abarca:

- Conceituar, situar a imagem/objeto no tempo, explorando seu contexto histórico;
- Alfabetizar visualmente;
- Pesquisar, comparar com outros elementos;
- Desmistificar, facilitar o entendimento.

Barbosa coloca que

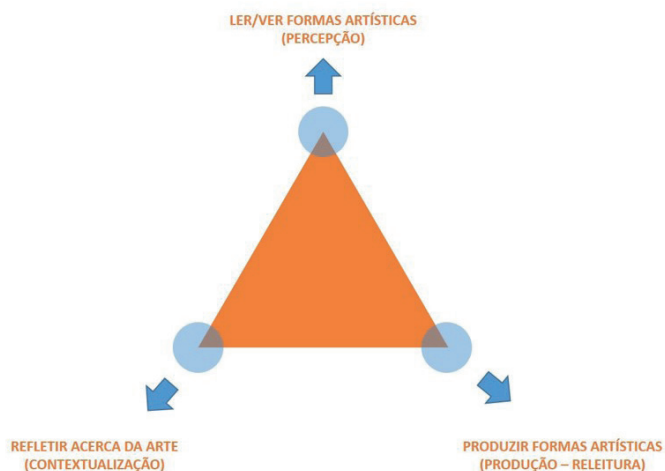
contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. (...). É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna (BARBOSA, 1998, p. 38).

**A experiência de produzir formas artísticas** contempla tudo que entra em jogo na ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e concretizar um trabalho de arte (produção - releitura).

Fazer artístico envolve:

- Levar em consideração a interpretação e o processo criativo pessoal;
- Primar pela diversidade de olhares, de materiais, de técnicas.

Figura 70 - Abordagem Triangular



Fonte: Dos autores, 2017

## Compreensão crítica das imagens

Abordagem criada nos anos 2000 pela pesquisadora Terezinha Sueli Franz, com base em sua tese de doutorado realizada na Universidade de Barcelona, sob orientação do professor Fernando Hernández.

A ênfase, nesta abordagem, deixa de estar na produção, no fazer, nos procedimentos e técnicas e passa a centrar-se na reflexão, na compreensão e, especialmente, na produção de sentidos que se dá a partir da interpretação crítica da obra de arte, sempre enredada ao contexto social e cultural em que se insere (FRANZ, 2003).



Figura 71: Fotografia de Terezinha Sueli Franz

Conforme Franz (2003, p. 2) "na interpretação da arte encontramos diferentes tipos de significados, os quais ordenamos em variados âmbitos de compreensão". Dessa forma, o estudo da imagem, efetivado a partir dos diferentes âmbitos, é pensado de maneira interconectada, em que o professor irá estabelecer um diálogo entre a obra de arte e o contexto em que foi produzida. Seis âmbitos são apresentados pela pesquisadora em seu livro 'Educação para uma compreensão crítica da arte' (2003)

### Âmbito histórico/antropológico:

Pensar a imagem conectada a um contexto histórico e como o homem se encontra inserido nesta sociedade.

*A que época esta imagem está associada? Que lugar poderia ser este? Onde nós poderíamos ver esta imagem? Do que trata esta imagem? Que papéis estão representados nesta imagem? Que tipo de homem e que tipo de mulher esta imagem representa? Existe vínculo entre os personagens da imagem? Qual é a relação entre a figura masculina e a feminina? Até que ponto esta imagem é real?*

### Âmbito estético/artístico:

Pensar a imagem no contexto estético/artístico ao qual pertence e que recursos foram utilizados para produzir a mesma.

*Como foi produzida esta imagem? Que recursos foram utilizados? Que cores foram trabalhadas? Que planos? Que formas? Como estão organizados os campos visuais? Qual é o tratamento dado aos diferentes personagens? Você conhece alguma obra de arte que tenha alguma relação com esta imagem? De qual período? A imagem precisa de texto? A imagem sustenta este texto ou o texto sustenta esta imagem? A que se refere este texto? Qual é a relação do texto com a imagem? Que parâmetros estéticos/artísticos esta imagem assinala?*

### Âmbito biográfico:

Pensar o impacto das imagens na construção de nossas subjetividades.

*O que esta imagem está dizendo para você? Você identifica-se com ela? Esta imagem representa algo do seu cotidiano? O que estaria pensando a figura feminina/masculina da imagem? Este personagem representa seu mundo? Em que difere? Como os significados implícitos desta imagem ajudam a compreender o seu mundo?*

*A que época esta imagem está associada?*

### Âmbito crítico-social:

Neste âmbito, busca-se pensar criticamente o contexto social ao qual está inserida a imagem e de que modo esta mesma imagem contribui para a invenção de determinada 'realidade'.

*Esta cena é real? Onde (em que contexto) você presenciaria uma imagem como esta? Como estes fatos acontecem na realidade? Como se vê como um dos personagens da imagem? Este ambiente remete a que tipo de realidade social? Ele é próximo a mim? A maioria das pessoas com quem convive/relaciona-se tem este tipo de vida? E na sociedade brasileira? E na minha cidade? Bairro? Escola? Esta imagem contribui para a melhoria do mundo/da vida/da sua autoestima? De que classe social são as mulheres/homens que usam esta marca? De que faixa etária? De onde vêm? Onde moram?*

### Âmbito mercadológico:

Pensar a imagem e seus meios de inserção/comercialização/divulgação.

*O que vende esta imagem? Você compraria? Que visão de mundo/relacionamento esta imagem aborda? Em que meio esta imagem foi veiculada? Qual é o período alvo? Por que esta marca? O que significa?*

### Âmbito pedagógico:

Pensar acerca de como podemos aprender e ensinar a partir da imagem.

*Quais são os recursos que necessito para trabalhar esta imagem? Com que propósito eu propus o trabalho com esta imagem? De que maneira eu poderia relacionar esta imagem com a história da arte? De que período? Com que artista? Poderíamos fazer relação com outras áreas do conhecimento? Que questões eu poderia trabalhar (mito, valores, gênero...)? Que ambiente eu criaria para trabalhar a compreensão desta imagem? Esta imagem se repete em outros meios ou linguagens? (Vídeo clip, filmes...) O que eu aprendi com esta imagem? E o que eu espero que os estudantes aprendam com esta imagem?*

Este material foi extraído do livro:

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2003.



## Cultura visual e projetos de trabalho

*Que imagens estão presentes na escola?  
Que imagens são levadas pelas crianças à escola?  
Que imagens são produzidas nesse espaço?  
Que imagens são inventadas nesse espaço?  
Que imagens são reproduzidas nesse espaço?  
Que imagens são desconstruídas nesse espaço?  
Que imagens ocupam esse espaço clandestinamente?  
Que imagens tem permissão para entrar nesse espaço?  
De onde vem as imagens que estão presentes na escola?  
Que imagens atravessam a escola mesmo sem estar presentes?  
O que as imagens inocentes, clandestinas, anônimas, intencionais, divertidas,  
tristes, irônicas (etc.) produzem? Como nos produzem?*

O termo cultura visual teve origem nos estudos culturais britânicos (DIAS, 2011), por tratar-se de um campo emergente não possui os limites claros de uma disciplina, tal como poderíamos delimitar, por exemplo, o campo das artes visuais, biologia, história, geografia, etc. Híbrida, a cultura visual, pode transitar por diferentes áreas a partir das problematizações que podem ser produzidas com relação ao modo com que nos relacionamos com as imagens que permeiam nosso cotidiano. Tal como afirma o pesquisador norte-americano Paul Duncum

[...] acredita-se que as imagens influenciem umas às outras, que sejam intertextuais. [...] Uma imagem está conectada a outra, que por sua vez, está conectada a uma terceira; imagens associam-se à literatura, poemas, letras de canções e filosofias de vida (DUNCUM, 2011, p. 21).

Nessas conexões e produções de sentidos, somos também afetados e produzidos. A educação da **cultura visual** visa, portanto, "a problematização das interpretações desencadeadas pela interação com as imagens" (NASCIMENTO, 2011, p. 213). Não nos interessa, portanto, nessa perspectiva, decifrar algo oculto nas imagens. As imagens nada escondem, mas sim produzem coisas, ao entrar em contato com outra imagem, ou com um texto, ou com um visualizador. Não sabemos o que pode uma imagem antes que essa entre em contato com algo, uma imagem sozinha nada pode, é a partir de um encontro que ela se produz. Poderíamos dizer que 'relação' é uma palavra chave para pensarmos a cultura visual, pois é no interstício que se aloja entre imagem e quem ela encontra, que se produzem sentidos singulares, que podem reforçar uma ideia, ou desconstruí-la.



ATENÇÃO: "(...) o interesse (da cultura visual) não reside nas 'verdades ou mensagens ocultas', mas nas que estão visíveis, evidentes e bem próximas. São aquelas interpretações que, justamente por estarmos acostumados com elas, não as percebemos porque foram ou estão sendo culturalmente 'naturalizadas' ou 'normalizadas' como padrões a serem seguidos" (NASCIMENTO, 2011, p. 215).

As imagens por si só não são ‘vilãs’ e tampouco ‘mocinhas’, são as relações em que elas estão imbricadas que irão colocá-las em determinadas posições e definições, que não vão se constituir como sentenças finais sobre elas. As relações que temos com as imagens, podem tanto reforçar uma ideia dominante e reproduzir um padrão que nos é oferecido/imposto, quanto resistir a ela, oferecendo outras alternativas. Duncum afirma que

as imagens sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição. [...]. Ao mesmo tempo, os espectadores detêm o poder de negociar e/ ou resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados (DUNCUM, 2011, p. 21).

A partir da perspectiva da cultura visual algumas questões podem permear nossas problematizações com relação a uma determinada imagem:

Que respostas não reprodutivas posso dar a essa imagem? Que outras alternativas posso oferecer a ela?  
O que essa imagem fixa, conforma, naturaliza? O que escapa, vaza nessa imagem?  
Que perguntas essa imagem pode me fazer? Que perguntas posso fazer a ela?  
Como essa imagem me provoca? O que pode a partir da relação que tenho com ela?  
O que não pode?  
O que essa imagem torna visível? O que invisibiliza? Como me contamina? Como a contamina?  
O que posso fazer/produzir com o que essa imagem me mostra?

A educação da cultura visual não busca oferecer, portanto, um modo correto de olhar para uma imagem, tal como, por exemplo, propunha as disciplinas do olhar ancoradas em uma tradição ocidental (formalista, iconográfica, semiótica, psicanalítica) que desconsideravam os efeitos que a imagem produz em quem a visualiza. A cultura visual busca, sim, confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar uma mesma imagem.

Ao ampliar o escopo de imagens a serem problematizadas em sala de aula, a cultura visual permite que imagens que fazem parte do nosso cotidiano possam ser trazidas para o debate entrelaçadas aos possíveis temas de trabalho e estudo em questão, aproximando desse modo a escola da vida e a vida da escola.

Nascimento (2009) nos conta dessa aproximação no artigo intitulado ‘Representações da Morte Para Aproximar a Escola da Vida: Uma Experiência com a Cultura Visual no Ensino Básico’, no qual aborda uma experimentação produzida no estado da Paraíba.

A educação da cultura visual esboça, desse modo, alternativas que escapam às ‘narrativas educacionais conservadoras’ e aos ‘procedimentos de ensino e de organização curricular, de matriz serial e ‘disciplinar’” (NASCIMENTO, 2009, p. 42).

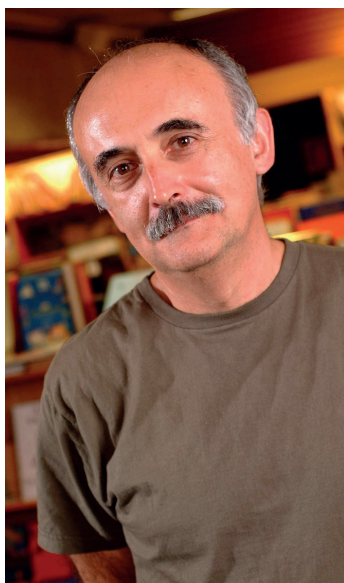
Tendo em vista que a cultura visual se mostra como um campo transdisciplinar

ou adisciplinar, que inclui imagens e artefatos de diferentes temporalidades e materialidades, e que se debruça em pensar o emaranhado de relações que nos produzem a cada vez, a partir do nosso encontro com elas (HERNÁNDEZ, 2011), parece pertinente levar em consideração na educação das artes, o que o pesquisador espanhol Fernando Hernández aborda como Projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2000).

Hernández cita algumas características que diferenciam os projetos de trabalho de outras modalidades de ensino:

Parte-se de um tema ou problema negociado com a turma. Inicia-se um processo de pesquisa. Busca-se e seleciona-se fontes de informação. São estabelecidos critérios de organização e interpretação das fontes. São recolhidas novas dúvidas e perguntas. São estabelecidas relações com outros problemas. Representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivido. Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu. Conecta-se com um novo tema ou problema (HERNÁNDEZ, 2000, p. 182).

Figura 72: Fotografia de Fernando Hernández.



Disponível em : <https://goo.gl/DcaXLZ>

Não se mostra, portanto, como um modelo ou uma receita a ser seguida. Como o próprio Hernández comenta "não se está falando de um método ou de uma estratégia didática" (2000, p. 183), pois, o processo que envolve nunca é fixo, age apenas como fio condutor, sem se saber de antemão que aprendizagens podem gerar em seu movimento. O professor neste sentido se coloca mais como aprendiz, um pesquisador, mais do que como especialista, ou o detentor de um saber sobre determinado conteúdo. O processo convida a inventar desconfianças quanto a verdades únicas; beneficia a escuta do outro, favorecendo também a abertura para



a multiplicidade de possibilidades de se pensar sobre um determinado assunto e dando espaço, também, para que diferentes tempos de aprendizagem possam acontecer.

Mesmo que não seja traçado exclusivamente pelo professor, mas sim negociado com os seus estudantes "o caráter investigativo não isenta [...] o professor de seu papel estratégico no que tange a formulação de problemas e a constituição de desafios" (ZORDAN, 2005, p. 6). Como em uma pesquisa, há uma problemática que movimenta o projeto de trabalho, que vai suscitando outras questões, e ao mesmo tempo abrindo-se para as imprevisibilidades do processo, que disparam a trilhar outros caminhos, modificando os envolvidos no processo.

As diferentes abordagens que surgem na contemporaneidade sugerem modos de lidar com urgências que foram se produzindo no cenário da educação das artes. Longe de ser uma sentença final sobre como devemos trabalhar a arte, são antes invenções, experimentações que respondem a essas urgências.

Não se trata, portanto, de pensar qual delas é a melhor. Não se trata de substituir uma metodologia por outra, mas perceber o que em cada uma delas pode funcionar como potência para o nosso trabalho.

O problema das teorias e metodologias pelas quais muitas vezes nos apaixonamos, é justamente isso: nos apaixonarmos por elas, a entendermos como o melhor caminho, e a tomarmos como modelos e não como ferramentas. Nascimento (2011) a partir de Foucault, menciona que "nenhuma teoria tem valor em si própria, mas sua importância reside na utilização que pode ser feita por várias pessoas com diferentes interesses" (2011, p. 211), ou seja, colocá-las para vibrar em diferentes situações, produzindo desse modo variações na própria teoria ou metodologia.

Entender as abordagens e metodologias não como verdades a serem executadas e reproduzidas tal qual seus teóricos ensinam, mas, sim, fazê-las vibrar no contexto onde atuamos, pegar delas somente o que funciona como potência para o corpo/pensamento, nosso e dos estudantes.



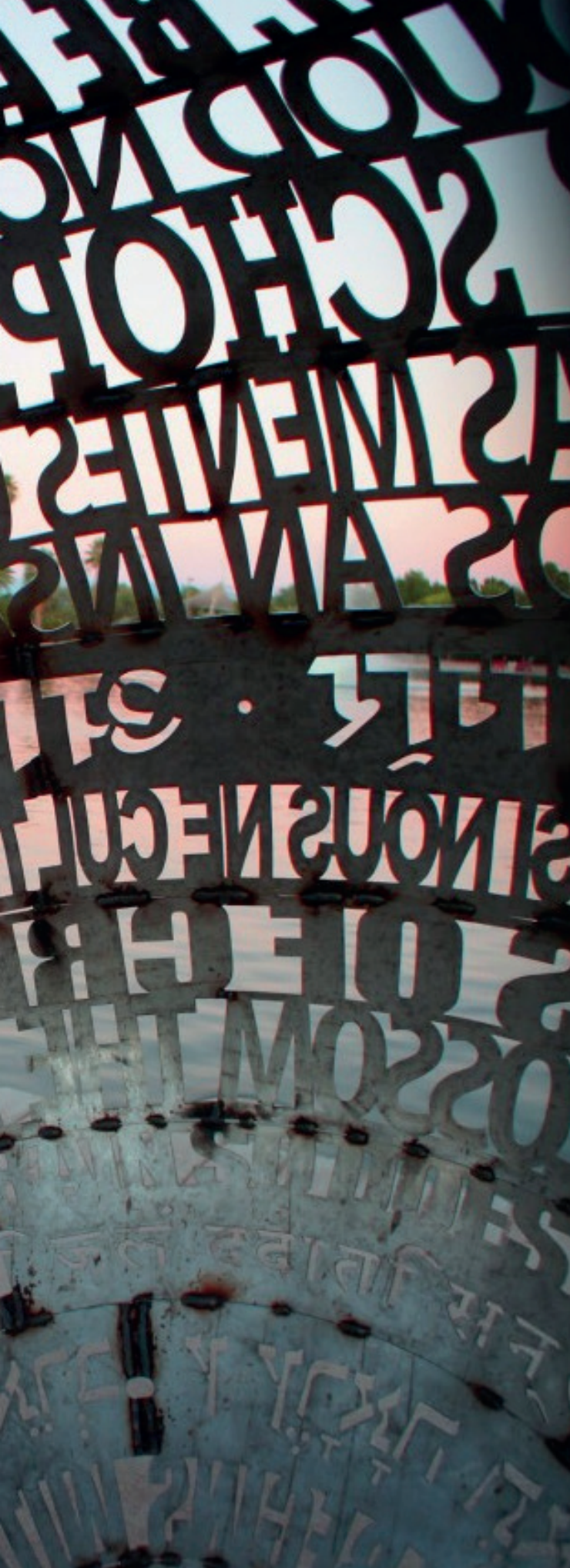
## TRABALHO AVALIATIVO FINAL

### Leitores e leitoras!

Trabalhamos muito durante este semestre... Leituras, visualização de imagens, filmes, vídeos e documentários, realização de atividades, trocas de experiências, depoimentos e participação nos Fóruns.

Para finalizar nossas avaliações, teremos o Trabalho Avaliativo Final do curso. Por isso, a seguir segue o roteiro da nossa atividade que será realizada individualmente e entregue na data estipulada pelo professor da disciplina.





Artista: Joe O'Connell e Blessing Hancock  
Disponível: <http://stupiddope.com/2013/06/02/steel-typography-sculptures-by-joe-oconnell-blessing-hancock/>

## ATIVIDADE FINAL

Pensando a experiência educativa das artes visuais na educação especial, crie um plano de aula levando em consideração o que trabalhamos e problematizamos durante o semestre. Escolha um tema que chamou atenção e construa o plano, seguindo sugestão do roteiro abaixo.

### PLANO DE AULA:

Dados da Escola (nome da escola ou instituição, turma, nº de estudantes e faixa etária - os dados podem ser fictícios);

**Tema** (o assunto);

**Objetivos** (são as metas estipuladas antecipadamente e que se almeja alcançar. Inicia-se com um verbo no infinitivo);  
Justificativa (justificar a relevância e as contribuições da temática escolhida);  
Conteúdo (o teor da aula);

**Metodologia da ação pedagógica** (proposta pedagógica escolhida, recursos que serão usados e os passos/momentos que serão percorridos para alcançar os objetivos)

1º momento...

2º momento...

3º momento...

4º momento...

(Quantos momentos forem necessários);

**Avaliação da aula** (retornar aos objetivos em forma de questionamentos. Procure-se, desta forma, perceber se os objetivos foram contemplados);

**Referências** (imagens, sites, filmes, livros, textos, etc. utilizados para a fundamentação dos conceitos operados na aula).



## EXPERIMENTAÇÕES DE DESOBEDIÊNCIA

Esse caderno foi arranjado a oito mãos. Para além ou aquém dessas oito mãos que aqui imprimiram suas marcas, estão todas e todos que de algum modo afetaram nossa escrita e todas e todos aqueles que esperamos que por ela sejam afetad@s, em seus processos formativos, práticas pedagógicas, percursos e vidas docentes. Nessa cadeia de afetos que se estende em outras direções e que vaza de e por tais escritas e leituras, pensamos que o que mais importa é que elas possam ser tomadas não como marcadores do que deve ser feito, no sentido de imitado, mas como disparadores para serem desobedecidos. Com Skliar, afirmamos que

A fala, a leitura e a escrita procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada (SKLIAR, 2014, p. 17).

A desobediência a qual aqui enunciamos coletivamente, não se refere à mera inobediência improdutiva do embate estéril e da instauração de pontos contrários/polarizados. Trata-se da desobediência inventiva, que cunha outras vias a partir do que parece já fixo e estabelecido, da desobediência que, composta de estilhaços afetivos, leva o corpo-pensamento a outras potências de vida, de trabalho, de amor, de criação.

Na disciplina composta por esse caderno, perpassamos concepções de arte, de educação, de educação especial, de educação das artes visuais, dentre outras... Tivemos a oportunidade de nos aproximar e pensar sobre artistas, autores, imagens, metodologias de planejamento, de ensino, de avaliação e demais propostas. Contudo, é fundamental que tudo isso não seja compreendido como a única verdade possível a respeito das áreas estudadas.

Que outros arranjos são possíveis com o que foi apresentado? Que outras versões e invenções podemos formular com e a partir dessas referências? Que outras referências não foram aqui citadas e podem ser convidadas a fazer parte dessa composição?

Pratique experiências de desobediência  
Com arte, com educação, entre as duas  
Esqueça a deficiência, assuma diferenças  
Quantos mundos são possíveis?  
Universos, arquipélagos, trilhas inusitadas – cartografe!  
Invente em você um professor singular

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. de; CARIJÓ, F. H.; KASTRUP, V. **Por uma estética tátil**: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, p. 85-100, 2010.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensaaios fotográficos**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BREA, J. L. **Las tres eras de la imagen**: imagen-materia, film, e-image. Madrid: AKAL, 2010.

CARDONETTI, V. K.; OLIVEIRA, M. O. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 1 ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2015, v. 1, p. 51-74.

CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cadernos de Pesquisa**, (online) v. 45, n.156, p. 410-425, abr. /jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142839>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COLI, J. **O que é arte?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

\_\_\_\_\_. **Cinema 2 - A imagem-tempo** [tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro]. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos** [tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado]. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conversações** [tradução de Peter Pál Pelbart]. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** [tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz]. 2ª ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, B. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Ed. da UNB, 2011.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 15-30.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2003.

GAI, D. N.; MIANES, F. L. Experimentações fotocartográficas e deficiência visual: para pensar contra-sensos em educação. In: **Anais da IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: 2012. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/view/2871/799>>. Acesso em 16 mar. 2015.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.;



TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p. 77-95, 2013.

\_\_\_\_\_. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 31-49, 2011.

\_\_\_\_\_. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Mara: Ed. UFSM, p. 189-212, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educacion y Cultura Visual**. Barcelona: Octaedro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KASTRUP, V. Flutuações da atenção no processo de criação. In: LEGER, E; BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.) **Imagens da imanência**, escritos em memória de H. Bérghson. Belo Horizonte: 2007. p. 103 - 123.

\_\_\_\_\_. **Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência**. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 52-73.

KOHAN, W. O. **Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento**. (Originalmente publicado em: Dossiê Gilles Deleuze. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27 n. 2 p. 123-130 jul./dez. 2002.). Disponível em: <<http://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/07/25/entre-deleuze-e-a-educacao-notas-para-uma-politica-do-pensamento-walter-omar-kohan/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2014.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** [tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19\\_04\\_jorge\\_larrosa\\_bondia.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

LEVY, T. S. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARTINS, A. F. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O.de (org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 111-130.

MORAES, M. Pesquisar COM: Política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V.(Orgs.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

MORAES, M.; KASTRUP, V. Introdução. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. XIII-XXIV.

NASCIMENTO, E. A. do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 209 - 226.

\_\_\_\_\_. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 39-59.

NICASTRO, S. **Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.

OLIVEIRA, M. O. de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. p.213-223.

\_\_\_\_\_. **A experiência educativa em artes visuais como um lugar de encontro:** sobre (su)postas corpografias. Santa Maria: Projeto de Pesquisa, 2010.

\_\_\_\_\_. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, R.; TOURINHO; I.(Orgs.). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 175-190.

\_\_\_\_\_. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, R.; TOURINHO; I. (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 225-236.

PAZ, T. R. da S.; OLIVEIRA, M. O. de. Narrativas a partir da fotografia. **Cadernos De Educação** - UFPel (online), v. 45, p. 35-43, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3816/3063>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PIMENTEL, L. G. Avaliação em arte: desafios e pressupostos. In: ASSIS, H. L.; RODRIGUES, E. B. T. (Org.). **O ensino de artes visuais:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: SEDUC/GO, 2009.

PRECIOSA, R. **Rumores discretos da subjetividade** - Sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

RAYS, O. A. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos didáticos:** Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 1989.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de jul. 2015.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem:** educar [tradução de Giane Lessa]. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n.2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

TOURINHO, I. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: **Anais do 19º ANPAP**, Cachoeira/Bahia, 2010. p. 2094-2106. Disponível em: <[www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene\\_maria\\_fernandez\\_silva\\_tourinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2013.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea books, 2003.

VASCONCELLOS, J. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Moderna Ltda, 2006.

VASCONCELLOS, M. H. F. Literatura para quê? In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Orgs.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 26-51.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** [tradução Ernani F. da F. Rosa]. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 195-221.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional** [tradução de Ernani Rosa]. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZORDAN, P. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. **Revista Linhas**. v. 6, n.1, p. 1-11, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265/1076>>. Acesso em: 12 set. 2015.