

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O DESENHO, O CORPO E A DEFICIÊNCIA VISUAL:  
DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS  
E A INCLUSÃO ESCOLAR**



MÁRCIA BETÂNIA ALVES DA SILVA

NATAL, RN  
2019

MÁRCIA BETÂNIA ALVES DA SILVA

**O DESENHO, O CORPO E A DEFICIÊNCIA VISUAL: DIÁLOGOS ENTRE O  
ENSINO DE ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Natal/RN  
2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Marcia Betania Alves da.

O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar / Marcia Betania Alves da Silva. - Natal, 2019.

160 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves.

1. Artes Visuais - Dissertação. 2. Arte contemporânea - Dissertação. 3. Corpo - Dissertação. 4. Desenho - Dissertação. 5. Deficiência Visual - Dissertação. I. Alves, Prof. Dr. Jefferson Fernandes. II. Título.

MÁRCIA BETÂNIA ALVES DA SILVA

**O DESENHO, O CORPO E A DEFICIÊNCIA VISUAL: DIÁLOGOS ENTRE O  
ENSINO DE ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/10/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves – Orientador  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – Examinador Externo  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales – Examinador Externo  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva – Examinador Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Karenine de Oliveira Porpino – Examinador Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Aos meus pais Isidório (*in memoriam*) e Josefa  
de quem é uma benção ser filha.

## AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO a todos que se tornaram obras marcantes nessa trajetória de corpodesenhante;

A Deus, minha gratidão infinita por me guiar até aqui e por todo caminho que ainda terei que percorrer, desejando as grandes obras do futuro, integrando-as em um só valor: a fé, a oração, a sabedoria, a arte, as oficinas, a esperança, a experiência e a criatividade;

Aos extraordinários vinte e oito partícipes da pesquisa, todo o meu afeto e respeito, que durante a trajetória das oficinas foram capazes de se reinventarem. Cada um em sua corporeidade se tornou grandioso performer;

À professora de Artes e à diretora pedagógica, que gentilmente cederam a Escola, abrindo caminho para aventura de descobertas, incluindo o corpodesenhante;

A minha família, por me acompanhar sempre, acolhendo-me e incentivando-me contribuindo para a construção desse percurso investigativo;

A Joelson Libório pelo companheirismo, pela amizade, pela cumplicidade e pela vibração em me conduzir aos espaços formais e não formais da pesquisa intervenção com grande zelo;

Ao professor Jefferson Fernandes, por me ajudar na travessia no campo da audiodescrição e da educação inclusiva, pelas provocações epistemológicas desencadeadoras de descobertas e experiência formadora. Sinto-me presenteada por tê-lo como orientador acolhedor, cuidadoso, competente e ético. A efervescência de sua voz nos remete para uma espetacularização cênica cujo timbre *allegro* nos contagia. Muito obrigada pela orientação incansável, pelo empenho e pela confiança nessa travessia acadêmica.

À amiga Adeilza Gomes, pela grandeza e capacidade de fazer-me enxergar as coisas impossíveis;

A Katyuscia, pelo quão grandioso encontro que nos aproximou enquanto pesquisadoras ligadas por elos de leitura, descoberta, cumplicidade, escuta sensível e partilha mútua;

A Thiago Cerejeira, pelas consultorias e amizade;

Aos partícipes do Grupo de Estudos Arte e Inclusão pela partilha de experiências imbricadas na arte, na educação inclusiva e pesquisa intervenção;

A Adriano Carvalho, Fabíola Pessoa, Gueidson Pessoa e Ana Bagolan pela disponibilidade em todos os momentos quando solicitados;

Às amigas Kátia Pereira, Sthela Cristina e Bia Maciel pelos incentivos permanentes;

À professora Penha Casado, pela afetuosa acolhida ao Grupo de Estudo Bakhtiniano – GEBAK, por suas sábias palavras enquanto atitude responsiva avassaladora que potencializa aberturas para o conhecimento bakhtiniano;

Aos professores da Banca Examinadora: José Albio (UECE), Karenine Porpino (UFRN), Luzia Guacira (UFRN) e Robson Xavier (UFPB), deixo uma palavra de gratidão pelo convite aceito, tempo dedicado à leitura dessa dissertação e pelas contribuições recomendadas;

Ao PPGED, pela oportunidade concedida a minha formação enquanto pesquisadora.

A Ednice Peixoto – Secretaria Adjunta de Gestão Pedagógica/Secretaria Municipal de Educação (SME) do Natal – agradeço com toda intensidade pela generosidade, sensibilidade e acolhimento aplainando as dificuldades e revisão dessa escrita dissertativa;

A Wanessa Cristina – Chefe do Setor de Ações e Projetos do Ensino Fundamental/Departamento de Ensino Fundamental/SME – pela compreensão, pelas palavras e gestos afetuosos nessa caminhada acadêmica;

A Secretaria Municipal de Educação do Natal pela licença concedida.

A todos que direta ou indiretamente marcaram presença com uma palavra de incentivo encorajando-me a sempre enfrentar os desafios com uma atitude de esperança.

Deixo fluir aqui tudo o que  
me dói e o que me incendeia.  
Afinal seja dor, seja alegria,  
seja lágrima, seja vontade de dançar,  
tudo é vida vibrando de diversas formas,  
mas sempre com a ajuda  
da arte, pra se jogar para o mundo.

Sara Bentes

## RESUMO

Esta dissertação objetiva construir no contexto do ensino de Artes Visuais estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação desse conhecimento pelos estudantes com e sem deficiência visual no âmbito da sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea. Mais particularmente, objetivamos evidenciar na produção da arte contemporânea possibilidades pedagógicas na interface corpo e desenho abstrato, tendo em vista a participação de estudantes com e sem deficiência visual; desencadear processos de criação de desenhos abstratos mobilizando o corpo desses estudantes, a partir da realização de oficinas pedagógicas e analisar a experiência construída, relacionando corpo, deficiência visual e arte contemporânea. O enfoque metodológico se fundamenta na pesquisa intervenção na perspectiva da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011) e escritos de Jobim e Souza (2016), tendo por campo empírico uma Escola Municipal, localizada em Natal/RN, em uma turma de 6º ano, na qual estão matriculados vinte e oito estudantes com e sem deficiência visual, dentre os quais um estudante tem baixa visão. Para a produção dos dados, realizaram-se nove Oficinas Pedagógicas, entrevistas, registros audiovisuais e visuais com câmera digital e caderno-portfólio. Trata-se de uma pesquisa embasada na concepção de corpo estesiológico, conforme Merleau-Ponty (1945/2015) e Nóbrega (2015), nas ideias de arte contemporânea de Danto (2006) e Cauquelin (2005; 2010) e no entendimento de inclusão e deficiência visual segundo Amiralian (2009) e na produção artística de Tony Orrico (1979) e Jackson Pollock (1912 – 1956), dentre outros autores. Apreendemos desse estudo que no campo pedagógico do ensino de Artes Visuais, problematizar o ver por meio do ensino de desenho abstrato potencializa a poética na experimentação do corpo e na relação deste com outros corpos e a expressividade. A experiência de criação conduziu cada estudante a se expressar na construção do próprio repertório, aprendendo a desafiar seus limites. A voz dos estudantes possibilitou perceber que o desenho como ato corporal se configurou como corpodesenhante e a oficina como um espaço inclusivo e de experiência estesiológica.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Arte contemporânea. Corpo. Desenho. Deficiência visual.

## ABSTRACT

This dissertation aims to build in the context of Visual Arts teaching didactic strategies for understanding drawing as a body act, considering the appropriation of this knowledge by students with and without visual impairment, within the regular classroom, from the perspective of contemporary art. More particularly, we aim to highlight in the production of contemporary art pedagogical possibilities in the interface body and abstract design, considering the participation of students with and without visual impairment; trigger processes of creation of abstract drawings by mobilizing the body of these students, starting from the conduction of pedagogical workshops and analyzing the constructed experience, relating body, visual impairment and contemporary art. The methodological approach is based on the intervention research from the perspective of the philosophy of language of Mikhail Bakhtin (2011) and writings of Jobim and Souza (2016), having as empirical field an Municipal School, located in Natal/RN, in a 6th grade class, in which twenty eight students with and without visual impairment are enrolled, among which one student has low vision. For the production of data, nine Pedagogical Workshops, interviews, audiovisual and visual records with digital camera and portfolio notebook were held. It is a research based on the conception of the esthesiological body, according to Merleau-Ponty (1945/2015) and Nóbrega (2015), the contemporary art ideas of Danto (2006) and Cauquelin (2005; 2010) and the understanding of inclusion. and visual impairment according to Amiralian (2009) and the artistic production of Tony Orrico (1979) and Jackson Pollock (1912 - 1956), among other authors. We learn from this study that in the pedagogical field of Visual teaching, problematizing seeing through the teaching of abstract drawing enhances poetics in the experimentation of the body and its relationship with other bodies and expressiveness. The creative experience led each student to express himself in the construction of his own repertoire, learning to challenge his limits. The students' voice made it possible to realize that drawing as a body act was configured as a bodydrawing and the workshop as an inclusive space of esthesiological experience.

Keywords: Visual Arts. Contemporary art. Body. Drawing. Visual impairment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Trabalhos publicados na área entre 2008 a 2017 .....	30
<b>Figura 2</b> – Identificação dos estudantes .....	44
<b>Figura 3</b> – Configuração da Oficina Pedagógica na escola.....	48
<b>Figura 4</b> – Sequência didática da Oficina Pedagógica .....	49
<b>Figura 5</b> – Jackson Pollock – <i>in action</i> .....	52
<b>Figura 6</b> – Tony Orrico – <i>Penwald 8 circles</i> .....	54
<b>Figura 7</b> – Tony Orrico: <i>performance drawings</i> .....	56
<b>Figura 8</b> – Vivência com lenços.....	67
<b>Figura 9</b> – Composição Gráfico Tátil .....	70
<b>Figura 10</b> – Composições dos estudantes na oficina 1 .....	72
<b>Figura 11</b> – Explorando o plástico bolha .....	75
<b>Figura 12</b> – Exploração de objetos .....	76
<b>Figura 13</b> – Composições dos estudantes na oficina 2 .....	78
<b>Figura 14</b> – Desenhando imagem de si.....	83
<b>Figura 15</b> – Criação do desenho compartilhado.....	84
<b>Figura 16</b> – Composições dos estudantes na oficina 3 .....	86
<b>Figura 17</b> – Desenho abstrato do Cristophe .....	87
<b>Figura 18</b> – Jogo de tomar o lugar do outro .....	89
<b>Figura 19</b> – Grafando linhas .....	91
<b>Figura 20</b> – Recortando papel .....	92
<b>Figura 21</b> – Mãos que grafam.....	94
<b>Figura 22</b> – Composição abstrata coletiva.....	95
<b>Figura 23</b> – ExpositChão .....	97
<b>Figura 24</b> – A turma assistindo o vídeo do Jackson Pollock.....	99
<b>Figura 25</b> – Jogo de estátuas .....	101
<b>Figura 26</b> – Desenhando de olhos vendados .....	102
<b>Figura 27</b> – Composição abstrata coletiva.....	105
<b>Figura 28</b> – Jogo da máquina humana .....	109
<b>Figura 29</b> – Jean Ellen experimentando os movimentos simétricos .....	109
<b>Figura 30</b> – Estudantes na experiência do desenho abstrato.....	111
<b>Figura 31</b> – Matheus em processo criativo .....	112
<b>Figura 32</b> – Desenho abstrato de Matheus .....	113

<b>Figura 33</b> – Desenho abstrato de Jean Ellen.....	114
<b>Figura 34</b> – Experienciando o desenho abstrato .....	117
<b>Figura 35</b> – O corpodesenhante.....	123
<b>Figura 36</b> – Desenho abstrato de Maria Cecília .....	126
<b>Figura 37</b> – Desenho abstrato de Matheus Silva.....	126
<b>Figura 38</b> – O apanhador de olhar.....	134
<b>Figura 39</b> – Olhares em desassossego .....	135
<b>Figura 40</b> – Deslimites do olhar .....	136
<b>Figura 41</b> – Convite ao corpodesenhante.....	138

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPAP</b>	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GEBAK</b>	Grupo de Estudos Bakhtinianos
<b>JEM's</b>	Jogos Escolares das Escolas Municipais
<b>PCN's</b>	Parâmetros Nacionais Curriculares
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>ROP</b>	Retinopatia da Prematuridade
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UNP</b>	Universidade Potiguar
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1 CONEXÕES PRIMEIRAS .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 O desenho, o corpo e a deficiência visual: um olhar distanciado a respeito dos estudos .....</b>	<b>28</b>
<b>2 DELINEANDO O ITINERÁRIO DO ESTUDO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS .</b>	<b>37</b>
<b>2.1 O campo de investigação: a escola.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 O pesquisador e seu outro .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Procedimentos para construção dos dados.....</b>	<b>45</b>
<b>3. O DESENHO COMO ATO CORPORAL: DESVELANDO O CORPODESENHANTE .....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Nas tramas do corpodesenhante: desenho e deficiência visual .....</b>	<b>59</b>
<b>4. DESFORMAR É PRECISO: O TRANSVER DAS OFICINAS DE DESENHO .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 A recorrência do figurativo.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2 A emergência do corpo descobrindo o abstrato .....</b>	<b>88</b>
<b>5. O CORPODESENHANTE: EXERCÍCIO DO OLHAR .....</b>	<b>107</b>
<b>5.1 Exposição: quando o desenho nos olha.....</b>	<b>129</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>150</b>

## 1 CONEXÕES PRIMEIRAS

A presente dissertação assume como objeto de estudo o ensino de Artes Visuais na relação com o desenho e o corpo. Com isto, visa o aprofundamento e ampliação das pesquisas na educação, trazendo para discussão teórica e metodológica o ensino de Artes Visuais a partir do desenho abstrato e da mobilização do corpo, contemplando estudantes com e sem baixa visão em contexto escolar inclusivo. Busca-se a acessibilidade dos conteúdos da linguagem dessa expressão gráfica pelos estudantes com e sem baixa visão em sala de aula regular por meio de práticas pedagógicas mediadas pelo corpodesenhante<sup>1</sup> em diálogo com a arte contemporânea, no contexto de uma escola do Ensino Fundamental<sup>2</sup>.

Essa ideia de acessibilidade busca garantir aos discentes com ou sem baixa visão a democratização do direito à aprendizagem da linguagem do desenho sob a ótica da arte contemporânea tecendo relações com a educação inclusiva. Nesse sentido, tal pesquisa de Mestrado se aproxima dos estudos da Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão em Contextos Educacionais” inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN.

Para compreensão desse objeto de pesquisa apresentamos nos tópicos a seguir questões referentes às motivações, problematizações e objetivos concernentes a esta pesquisa intervenção<sup>3</sup>. Também ressaltamos a abordagem teórica e metodológica norteadora desta dissertação. Inicialmente, com o texto escrito em primeira pessoa, apresento uma narrativa na qual conto como a arte e as artes visuais me constituíram como pessoa, professora e pesquisadora. Nessa perspectiva, assim começo minha história.

Com olhar curioso e investigativo. Foi assim que se deu, desde a primeira infância, a minha imersão no campo das artes visuais, em uma viagem para além

---

<sup>1</sup> Trata-se de um neologismo originado durante a construção dos dados e primeiras análises desses dados. Ele diz do desenho em que o corpo está imbricado ao ato de desenhar. A expressão gráfica é indissociável da gestualidade que tem o material empregado na feitura do desenho como extensão do corpo em movimento. A imagem visualizada no papel de grande dimensão no chão é a marca desse corpodesenhante dos interlocutores na pesquisa.

<sup>2</sup> O Ensino Fundamental, na Educação Básica, é o nível de ensino correspondente aos Anos Iniciais (turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade) e Anos Finais (turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade).

<sup>3</sup> Neste texto dissertativo, adotamos o termo pesquisa intervenção sem hífen.

do imaginário, para além do que se vê. Lembro-me que aos sete anos de idade em frente de casa brincava muito de rabiscar. Eram rabiscos na areia pelos quais guiava meus passos. Passear por esse caminho desconhecido era sempre mágico, porque aquele rabisco parecia uma experiência de estar com o papel em mãos e o dedo, um lápis que escorregava sobre a areia, deixando suas formas, suas marcas, deslizando entre idas e vindas em suas tantas voltas contornando trilhas, passeios, árvores, pássaros e flores.

Juntam-se a esses rabiscos outros atos de fabulação, desenhar, colorir, cortar, colar, modelar, fazer esculturas, tricô, crochê e tantas outras travessuras. Eram assim minhas brincadeiras. Sempre despretensiosas, permitiam surgir pelas descobertas de menina muitas formas simbólicas. Como nos diz Manoel de Barros (2015, p. 151), “acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. Da intimidade gerada pelo vínculo estabelecido entre as brincadeiras e o quintal, eu criava um mundo imaginário: campo da minha experimentação e vivência com a arte.

O quintal lá de casa era maior que tudo. Das muitas coisas vivenciadas quando criança fica na lembrança a fazenda Zabelê, município de Touros/RN. Lá se reuniam os mais de dez primos para realizar diversas estripulias que surgiam na brincadeira do faz de conta. Recordo-me dessas brincadeiras, a de casinha. Meu avô paterno tinha uma plantação de milho e, sem ele ver, pegávamos ainda verdinhas as espigas de milho para serem as bonecas e os bodes eram os calangos que pegávamos no laço feito com o palito de coqueiro. Um mundo encantado onde o se divertir era a magia daquele espaço chamado quintal, lugar de encontro que tínhamos como testemunhas as algarobas. Sob suas sombras surgiam as mais ricas experiências mobilizadas pela imaginação e pela riqueza do universo das brincadeiras de cozinhado, de roda, gangorra, balanço, amarelinha, elástico, pular corda, anel, dentre outras.

Nesse mundo desvelado de criança, realizava-se meu potencial de liberdade, fazendo de cada dia uma obra prima. Espaço, cujo laço afetivo com as artes visuais fora iniciado na infância. Segundo Bachelard (1988, p. 99), “a imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos

arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. Não se analisa a familiaridade contando repetições”. Nesse sentido, essas evocações da infância, as quais expressam minha relação com a arte, traduzem o meu envolvimento não somente com o desenho e, sim, com diversas linguagens artísticas na minha trajetória formativa, seja fora e/ou dentro da escola. Trajetória essa ampliada pelos desafios enfrentados nas demais fases do meu ciclo existencial singular e plural. “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem a vida inteira como agir ininterrupto [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 44).

Partindo desse entendimento, saio da rememoração das minhas vivências como criança e adentro nas evocações oriundas do período da transição entre a infância e a fase adulta. Justamente nessa fase, a adolescência, que é se descobrir único. É deparar-se com a existência de uma subjetividade própria na busca de identidades e a construção disso é dolorosa. Como afirma Pigozzi (2002, p. 70), “Na verdade, adolescência é um grande período de definições e, por isso mesmo, um período de indefinições. Buscam-se as definições, pois elas ainda não existem”. Nesse período, tendo que enfrentar a solidão, veio a primeira separação. Em janeiro de 1982, meus pais deixavam a capital e foram morar no interior, Santa Luzia, Município de Touros/RN e para eu conseguir estudar, precisei ficar em Natal, deixando meus pais e passando a morar com minha avó materna.

O novo ambiente se revela uma arena de lutas. Da noite para o dia eu perdia a representatividade de quem sou para viver um mundo nos moldes dos adultos. Nessa batalha, eu havia que silenciar e esconder-me dentro da solidão, criando uma esfera de proteção, iniciando uma fase de isolamento e de aprisionamento, o caminho para a invisibilidade. Quando não estava realizando as tarefas domésticas ou escolares, estava na torcida pelo dia acabar, até que “Apaga-se a luz de mais um dia, na tarde tristonha um sino tange, momentos de orações... Ave Maria. E assim todo ambiente vai se fazendo mais cercado e silene pelas muralhas da solidão e da esperança<sup>4</sup>”. O aprisionamento perdia sua intensidade, quando eu me punha a desenhar na busca de alçar voos, visto que “Desenhar é romper, riscar, arriscar. O traço como princípio é, neste sentido,

---

<sup>4</sup> Canção Muralhas da Solidão, de Lindomar Castilho (1985)

nossa primeira sublevação. Neste sentido, uma revolução sempre projetável. Marca de um descontentamento e de uma possibilidade". (TIBURI, 2010, p. 37)

Ao chegar à residência da minha avó, fui cursar a 5ª série do 1º grau, em 1982, na Escola Estadual Walter Duarte Pereira, situada na capital potiguar, onde tive a minha primeira aula de Arte<sup>5</sup> e onde continuei o Ensino Fundamental até a 8ª série (atualmente período compreendido entre o 6º ao 9º ano de escolaridade). Desde a LDB 5.692/71, a Educação Artística havia se tornado uma atividade curricular obrigatória, integrando uma das quatro Práticas Educativas, assim como a Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde.

Todavia, infelizmente, as aulas de Arte naquela escola não foram significativas para a minha formação, pois até a conclusão do Ensino Fundamental havia poucas aulas devido à inexistência de professores licenciados na área e, quando tinha, a professora simplesmente ficava sentada em sua cadeira por trás do birô e mandava que desenhássemos como um passatempo, não existindo por parte da docente uma proposta pedagógica. Diante dessa triste realidade, quando éramos solicitados, a turma se dividia em pequenos grupos. Um começava a desenhar para o outro e, assim, sucessivamente. A professora nem sequer olhava os desenhos. A atividade de desenho era somente uma forma de preencher aquele horário.

Acontece que naquele contexto, a arte não era reconhecida como área de conhecimento, embora segundo Barbosa (2015),

Para nós do ensino da Arte, a década de 80 é que foi revolucionária. Tivemos a Semana de Arte e Ensino [...] O conceito de arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher as mídias, considerar as diferenças e os contextos (BARBOSA, 2015, p. 20-21).

Que contradição e paradoxo existiam entre a ação docente daquela escola de Ensino Fundamental e ao que era discutido e proposto para o ensino de Arte pelo movimento político dos Arte/Educadores em 1980! Assim, o ensino e a aprendizagem da arte estavam acontecendo contrários à proposta que traria inovações e de certa forma contemplaria àqueles educadores que vinham

---

<sup>5</sup> De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), na Educação Básica, o componente curricular para o ensino e a aprendizagem da arte denomina-se Arte.

defendendo a arte como área de conhecimento nos currículos escolares. Tal contradição e distorção pedagógicas não contribuíram para a educação estética da maioria dos educandos da minha geração. A sensibilidade e a imaginação desses educandos não foram ampliadas por meio da fruição de obras de arte, da contextualização e participação no fazer artístico.

A arte era minha válvula de escape para fugir de situações indesejadas e, por ser muito tímida, eu sempre me mantinha afastada das rodas de conversas, buscando no ato de desenhar respostas para os voos no silêncio “até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar<sup>6</sup>.” Porque o desenho “liberta de toda responsabilidade, a fantasia pura se deleita nesses jogos de cores<sup>7</sup>”, transportando-me para outros lugares sonhados e desejados. O desenho proporcionava uma sensação de encantamento e refúgio. Em casa eu era muito introspectiva e na escola também. Lembro-me de que nas datas comemorativas, sempre havia apresentações em diferentes linguagens. Algumas meninas eram escolhidas para apresentar as coreografias durante a programação das festas, mas eu sempre era excluída das danças por ser muito tímida e desengonçada na hora de realizar os gestos coreográficos. Não possuía o perfil que o grupo queria. Comecei a me afastar e acabei perdendo o interesse por aquele tipo de atividade, deixando até de participar dos eventos da escola. A exclusão me entristecia. Cabe lembrar Vygotsky (1995), quando ele afirma que

O desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade acontece a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Na sua perspectiva, construir conhecimento implica uma ação compartilhada, uma vez que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas (VYGOTSKY, 1995, p. 109).

Ao perceber que a escola não me acolhia, passei a frequentar a igreja de São Marcos na Paróquia Santa Maria Mãe e a fazer parte de um grupo chamado “Grupo de Amizade”, no qual fui fazendo várias descobertas. Ali, percebi que havia vários grupos para crianças e adolescentes, inclusive grupos de dança, e passei a observar mais. Quando via aquelas meninas se preparando para dançar,

---

<sup>6</sup> Manoel de Barros, p. 136

<sup>7</sup> Walter Benjamin, p. 61

eu ficava no canto quieta, apenas admirando, pois eu não levava jeito para dança. Era esse o sentimento que havia ficado após várias rejeições no âmbito escolar.

A ligação com a paróquia despertou em mim outro olhar em relação à solidão e à exclusão. Era tempo de acreditar, ter coragem e ousar. Então, resolvi fazer minha inscrição em um grupo de dança, ginástica rítmica. Na primeira aula, por força maior, a professora não pôde comparecer, mandando outra profissional para substituí-la. A substituta tinha um grupo de ballet clássico. Nesse dia, o nervosismo e a ansiedade falaram mais altos, pois eu tinha medo de ser eliminada mais uma vez da dança. A professora foi muito exigente e também muito cuidadosa. Por um momento, tremi ao vê-la aproximando-se de mim. Chegou pertinho e para a minha surpresa, falou: “Você não gostaria de fazer ballet?”. Fiquei imóvel, olhando-a, e naquele momento marcamos dia e horário para iniciarmos as aulas de ballet.

Ao estar presente no mundo como corpo que é, o homem cria histórias que vão sendo incorporadas e que não são apenas individuais, pois emergem nas relações com outros indivíduos, tempos e espaços, construídas numa forma *individualcoletiva*. Assim o modo de ser, existir e se expressar em um tempo presente mantém relação com outros espaços/tempos da vida. (ALVES, 2006, p. 56-57).

Houve uma nova tortura interior ao chegar à primeira aula de ballet e ver que todas as alunas já sabiam dançar. Como iria ser? As pernas, braços e o corpo todo pareciam não ter controle e eu fiquei paralisada ao ver que a professora pedira para todas as alunas se sentarem e que eu permanecesse no centro da sala. Com muito cuidado e dedicação, a professora dava os primeiros passos e, devido ao meu nervosismo, os passos saíam desajeitados, inibidos. Quando ela me dizia para a direita, eu girava para a esquerda de tão nervosa que estava. As outras alunas que estavam assistindo, sorriam ao ver os meus tropeços. E assim foi a primeira aula. Senti vontade de não mais voltar àquele lugar, era tudo muito difícil, eu não iria conseguir. Mas fui persistente, estava ali para aprender, estava disposta a lutar para chegar lá. Fui para a segunda aula, a terceira, a quarta e o destino resolveu me brindar,

Como o corpo é o principal depositário de nossas vivências, susceptível de ser impregnado de novas percepções, sensações, sentimentos, emoções e condicionamentos comportamentais, ele é, indubitavelmente,

um material extremamente sensível às realidades de cada época, portanto plástico e flexível. (ROBATTO, 2006, p. 133).

Movida pela força e o desejo de estar inserida no contexto da dança, esforcei-me para aprimorar meus movimentos na dança clássica, alcançando o nível das outras bailarinas e permaneci no grupo por nove anos. A dança abriu caminho para um novo mundo. Até que chegou um momento em que não dava para conciliar *ballet*, trabalho e estudo. Porém o caminho contra as limitações havia sido trilhado, provocando transformações e aquisição de novos valores.

Após minha experiência com a dança, fui impulsionada a conhecer as Artes Cênicas. Matriculei-me em um curso de iniciação ao teatro, curso ofertado pelo SESI - Serviço Social da Indústria. Ao chegar, senti-me tranquila, observando como o professor mediava àquelas aulas. No início, senti-me muito à vontade com os exercícios que eram propostos, o *ballet* me proporcionara essa segurança, mas no decorrer das aulas havia muitos exercícios que utilizavam o uso da voz. Quando era para expressar corporalmente, eu não tinha dificuldades. Entretanto, quando era preciso utilizar os recursos vocais, eu ficava “travada”, porque em casa eu sofria muita crítica por causa da voz infantilizada. Após refletir muito, em momento oportuno, conversei com o professor e expliquei a minha aflição. Este, por sua vez, pediu que eu desse mais um tempo, permanecesse no curso e, quem sabe, eu não venceria essa barreira. Ao ouvir as palavras do professor, enchi-me de coragem, autoconfiança, permanecendo e passando a interagir no grupo, mas por pouco tempo. Percebi que o Teatro não me movia e que a minha relação com essa linguagem era mesmo de espectadora.

O engajamento com a paróquia permitia a abertura para várias possibilidades. Eis que surge a oportunidade de fazer um curso de iniciação musical para tocar teclado. Inicialmente, era muito prazeroso porque “Na relação que todo indivíduo estabelece com a música desempenha um importante papel a relação particular com o instrumento, uma vez que é o meio, a ferramenta mediante a qual o músico faz ou produz música”. (GAINZA, 1988, p. 123). Dava para acompanhar todas as aulas e tocar as músicas sugeridas como atividades. No curso, fazia-se necessária uma prática instrumental cotidianamente. Não dava para tocar apenas nas aulas que aconteciam duas vezes na semana. Havia a

necessidade de ter o seu próprio instrumento para exercitar. Por conta das dificuldades financeiras, não foi possível adquirir um teclado.

Nesse entrelaçamento, em que o corpo se movimenta pelo desenho, pela dança, pelo teatro e pela música, a arte vai me constituindo como professora e pesquisadora. “Meu corpo como coisa visível está contido no grande espetáculo. Mas meu corpo vidente subtende esse corpo visível e todos os visíveis com ele. Há recíproca inserção e entrelaçamento de um no outro” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 135).

Caminhante pelas linguagens da arte, seja no processo de fruição, seja de criação e/ou contextualização, as experiências formativas durante essa trajetória foram muitas significativas e de certo modo favoreceram a minha inclusão social. “Pra começar, a arte por si só já é inclusiva, no sentido de que é flexível nas suas infinitas possibilidades e não tem limites, faz parte do ser humano e acolhe a qualquer diferença”. (BENTES, 2018, p. 367) Tomada pelas situações de aprendizagem adquiridas ao longo da infância, da adolescência e juventude, tudo o que se aprende na, com ou para a arte se leva para a vida. Isso nos remete a Merleau-Ponty (2015), quando ele afirma que

O campo das significações picturais está aberto desde que surgiu um homem no mundo. E o primeiro desenho nas paredes das cavernas somente fundava uma tradição porque retinha outra: a percepção. A quase eternidade da arte se confunde com a quase eternidade da existência encarnada, e temos no exercício do nosso corpo e de nossos sentidos, na medida em que nos inserem no mundo, os meios de compreender nossa gesticulação cultural na medida em que esta nos insere na história. (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 102)

A relação entre a arte, cultura e o nosso existir é corporal e essa relação constitui nossa historicidade implicada no mundo. Nessa perspectiva, as brincadeiras da infância e meu encontro com diferentes e diversas linguagens artísticas durante a adolescência e juventude se desvelaram em experiências formadoras, contribuindo – apesar das adversidades - para minha orientação profissional quando adulta.

Chegada à hora de prestar vestibular surgiu uma grande dúvida: Biologia ou Educação Artística? Algumas vezes eu ficava muita “tentada” pela Biologia. No meio dessa indecisão, resolvi prestar vestibular para biologia. Ao preencher o

formulário, a arte fala mais alto dentro de mim e acabei fazendo a inscrição para o curso de Educação Artística.

E no decorrer do curso, com cada disciplina que se somava as outras, eu me sentia muito satisfeita em ter escolhido o curso de Educação Artística e não Biologia como eu pretendia no início, visto que a arte me transportava para outras dimensões, entrar nas histórias, mergulhar nas sensações dos personagens, viver na expressão artística de seres humanos diferentes, contemplar e curtir os registros estéticos deste e de outros tempos, descobrir formas e cores com que o mundo se apresenta, transportar-me para novas realidades sem sair do lugar por meio de filmes.

Sendo graduada em Educação Artística - Habilitação Desenho pela Universidade Potiguar - UNP e, após aprovação em concurso público, comecei a atuar como professora da área de Artes<sup>8</sup> ao ingressar na Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal/RN. Em 2006, lecionei em turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano de escolaridade, tarefa que não foi fácil inicialmente. Para os educandos, o ensino da arte significava tão somente desenhar e colorir papel, restrito ao ato de fazer desenhos livres, não reconhecendo as características das diferentes linguagens, nas quais a arte se apresenta, principalmente, no tocante ao ensino de Artes Visuais. Dessa forma, ficava inviável trabalhar o ensino de Artes Visuais, considerando a abordagem triangular preconizada por Barbosa (2001): a leitura, a contextualização e o fazer artístico.

Assim, iniciava-se o interesse pela pesquisa, a busca incessante por leituras e estratégias didáticas, tendo em vista fazer com que os alunos pudessem refletir sobre o que era a arte e como ela se apresentava como conhecimento estético e artístico, pois o ensino de Artes bem conduzido pelo professor aguça o processo criativo, incentiva a produção artística, possibilita a autonomia, mobilizando e conduzindo o discente à compreensão de si, do mundo e do outro a partir de sua história de vida e a relação desta com a cultura, na qual o sujeito que aprende está inserido. Segundo Barbosa (2001, p. 32), "o conhecimento em artes se dá na interseção da experiência, da decodificação e da informação".

---

<sup>8</sup> Na Rede Municipal de Ensino do Natal/RN, o componente curricular para o ensino e a aprendizagem da arte denomina-se Artes.

Em 2009, ingressei também na Rede Municipal de Ensino do município de Parnamirim/RN. Dessa vez, fui lecionar em turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade (Anos Finais do Ensino Fundamental), para os quais a realidade não era muito diferente dos alunos de Anos Iniciais (1º ao 5º) do município de Natal/RN. Os discentes tinham a mesma ideia sobre o ensino de Artes. Para eles, arte significava apenas desenhar e colorir. E nas salas de aula da escola municipal de Parnamirim/RN surge mais uma dificuldade na minha prática educativa: a experiência de ensinar alunos com deficiências intelectual, auditiva, visual, física e múltipla, uma vez que a cada ano o número de alunos com deficiência aumentava nas turmas que eu lecionava.

E tudo começa com uma experiência de desorientação. Não sabia como proceder com o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais com estes alunos com deficiência. Lembro-me de que em uma dessas turmas, a presença de um aluno cego me trouxe muitas inquietações, pois estar com um aluno com deficiência visual e não saber como agir, não saber conduzir o processo de ensino e aprendizagem envolvendo a todos, deixava-me em uma situação de desconforto com o desejo de procurar como lhe dar outra voz e outro sentido ao seu aprendizado. Nesse período, tomando conhecimento do Curso de Extensão oferecido pelo "Programa Continuum/UFRN - Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão Escolar: Deficiência e transtornos globais de desenvolvimento", iniciou-se minha relação com os princípios orientadores da educação inclusiva.

Durante o Curso, que teve uma carga horária de 180h, cada módulo estudado e com as vivências em sala de aula, foram sendo construídas as primeiras alternativas para amenizar as dificuldades em ensinar alunos com deficiência, começando-se a vislumbrar o fio condutor, o elo entre mim e os discentes. E para ser mais esclarecedora, esse fio condutor se inicia ao estudar o módulo "Inclusão de Alunos com Deficiência Visual", quando fui introduzida à audiodescrição como uma forma de acessibilidade ao conhecimento em Artes Visuais. Como o conteúdo da audiodescrição apresentado no módulo foi muito sucinto, procurei mais informações e formações para aprofundar meus conhecimentos nessa área. De acordo com Motta e Filho (2010),

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravado ou ao vivo [...] É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, [...] contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; FILHO, 2010, p. 11)

Dentre os cursos dos quais participei, destacam-se o "Minicurso sobre Audiodescrição", no "I Congresso Norte-Riograndense sobre Inclusão no Ensino Superior: Realidade, Avanços e Desafios" e a "II Jornada sobre Inclusão da UFRN", oferecido pela CAENE/UFRN, em 2012; o Curso de Extensão "A palavra revelando sons e imagens: a audiodescrição e a legendagem para surdos nos contextos educacional e cultural", promovido pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo/UFRN, em 2012; o Minicurso "Audiodescrição de Obras de Arte", ministrado pela Profa. Dra. Marisa Ferreira Aderaldo (UECE), realizado na Galeria do Núcleo de Arte e Cultura - NAC/UFRN, em 2013. Desde 2012 venho realizando estudos sistemáticos em Artes e Inclusão, o que me instigou a ser aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFRN, na então Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social em Contextos escolares e Não Escolares por meio das disciplinas cursadas "Interação Verbal na Sala de Aula", 2013.1; "Processo de Pesquisa (Educação Especial)", 2013.2 e "Educação de Pessoas com Necessidades Especiais I" - 2014.1.

Desde as primeiras experiências de formação, no contexto da UFRN, venho buscando encontrar novas formas de aprender a respeito da relação entre Ensino de Artes Visuais, Audiodescrição e Educação Inclusiva com discentes com ou sem deficiências, compreendendo que novos saberes são exigidos do professor, porque novas formas de realizar o trabalho pedagógico são fundamentalmente necessárias em contextos inclusivos. Como forma de ilustrar esse nosso esforço de reinvenção, relato uma experiência em Arte como componente curricular em uma turma de Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Parnamirim/RN, no ano de 2011.

Dentro de cada aula, ao mesmo tempo em que a aprendizagem se fazia especial para cada estudante, era necessário que noções básicas de Artes

fossem dadas, porque os discentes, apesar de estarem no 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, não traziam nenhum repertório relacionado à linguagem visual. De acordo com os estudantes, durante o processo de escolarização, eles não tiveram professor de arte formado na área e sim professores de outras áreas de conhecimento que complementavam sua carga horária com Artes.

O desafio era incluir todos os estudantes na disciplina de Artes, bem como, incluir o estudante com deficiência visual. Como fazer tudo sem ser taxativa e nem excludente, já que não havia apoio de forma alguma para envolver e poder articular as estratégias de ensino e aprendizagem? Em sucessivas indagações aos colegas professores, recebia como resposta. “Não se preocupe, você só tem que aprová-lo no final do ano, a lei já garante o seu direito”.

Diante dessas inquietudes, questionava-me: como levar o estudante cego a querer/aceitar ser incluído nas atividades? Era muito difícil convencê-lo, uma vez que ele estava acostumado a estar na escola apenas sentado sem interagir e isso impedia todo o processo de tentar aproximação e buscar uma solução para essa problemática em sala de aula. Como fazer a integração entre ele e demais estudantes? Muitas foram as tentativas para ajudá-lo, mas em todas as tentativas havia uma rejeição por parte do estudante, sempre falando: “Deixe quieto, professora. Nenhum professor insiste que eu faça. Eu sou assim, não posso ver”.

Isso me deixava cada vez mais apreensiva, preocupada, pois eu não tinha argumentos, naquele momento, para convencê-lo do contrário. E assim a aula se dava e acontecia de forma excludente, já que eu não encontrava um meio, um mecanismo para trazê-lo para perto de mim. Eu me sentia frustrada, porque não conseguia me inserir naquele contexto. Segundo Amiralian (2009),

[...] a inclusão responsável é um processo de amadurecimento que exige tempo, experiências e vivências, e que aqueles que já alcançaram um maior desenvolvimento emocional e maior conhecimento sobre as capacidades e limites do ser humano sejam responsáveis por ajudar a todos os outros para que possam também ser capazes de perceber as vantagens e riquezas da convivência com a diferença (AMIRALIAN, 2009, p. 23-24).

Sob a ótica da responsabilidade e compromisso ético com a aprendizagem dos discentes, assumi esse desafio. Timidamente, comecei a introduzir os conhecimentos da audiodescrição nas aulas de Artes, porque praticar a

audiodescrição exige rigor em alguns aspectos, principalmente no que se refere às diretrizes e técnicas aplicadas.

Respeitando o que para mim ainda era muito recente e novo, eu planejava e organizava todo o material da aula com antecedência para poder treinar diversas vezes para não correr o risco de errar e conseguir um bom resultado. Como nas aulas de Artes Visuais a imagem é objeto de conhecimento, a introdução da audiodescrição favoreceu o estudante com deficiência visual que estava sendo, aos poucos, incluído nesse processo. Portanto, a audiodescrição passa a ser a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída por meio de referências sonoras.

Então, é preciso que o professor esteja em permanente processo de formação, tendo em vista ressignificação da prática educativa para exercer a docência, acima de tudo, como mediador de um ensino e de uma aprendizagem verdadeiramente significativos e inclusivos, contribuindo assim para a formação de cidadãos leitores, fruidores e construtores de seu conhecimento em artes visuais. Esse entendimento se aproxima muito do vínculo profissional no qual atualmente atuo como Assessora Pedagógica e Professora Formadora (integrante da Equipe de Artes), desde 2011, na Formação Docente Continuada<sup>9</sup> Artes, no Departamento de Ensino Fundamental/Setor Ações e Projetos do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação do Natal – SME/RN.

É importante ressaltar que nas escolas municipais do Natal, desde 2009, foi estabelecido o Ensino de Artes Visuais na Matriz Curricular do Ensino Fundamental para as turmas do 1º, 2º e 6º anos de escolaridade, conforme resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, nº 06/2009, alterada pela Resolução 01/2014, republicada por incorreção em 16 de janeiro de 2015. Por essas resoluções, também foi oficializado o Concurso Público para professor de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para docentes com Licenciaturas específicas nessas respectivas áreas de conhecimento. Essa legislação municipal atual suscita uma reorientação curricular para o ensino de Artes Visuais e mais especificamente estabelecendo relações com a educação inclusiva mediada pela audiodescrição.

---

<sup>9</sup> A Formação Docente Continuada Artes acontece quinzenalmente com professores do Ensino de Artes Visuais, Ensino de Dança, Ensino de Música e Ensino de Teatro das escolas municipais do Natal/RN.

Nesse contexto de inquietação somos levados a participar do grupo de estudos Arte e Inclusão – PPGED/UFRN, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, o qual tem como premissa estudos no campo das artes em interface com a inclusão. Posteriormente, somos movidos por esse entrelaçamento arte e educação inclusiva que nos instiga a entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN, na Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais.

Diante disso, esta dissertação é a concretude do projeto de pesquisa que em seu nascedouro nos impulsionou a adentrar no contexto das Artes Visuais, que é o lugar de nossa escrita. Considerando a pertinência dessa área de estudo e para delinear esse campo tão amplo nos aproximamos de caminhos que são percorridos por meio da arte contemporânea, do desenho, do corpo e da deficiência visual.

### **1.1 O desenho, o corpo e a deficiência visual: um olhar distanciado a respeito dos estudos**

Tendo por referência minha trajetória de docente em Artes Visuais com estudantes com e sem deficiência, observo que o acesso ao conhecimento estético e artístico na perspectiva da educação inclusiva ainda precisa avançar muito no contexto escolar, haja vista que ainda constatamos um sistema escolar excludente, preso aos velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, que não considera a diversidade e as diferenças nos modos de como cada corpo aprende. Também há uma grande dificuldade ainda em compreender a arte contemporânea como um conhecimento artístico e estético em Artes Visuais na educação escolarizada. Por esse ponto de vista, urge garantir o direito de aprendizagem a estudantes com e sem baixa visão – grupo de referência de nossa pesquisa – garantindo-lhe acesso ao conhecimento, tendo por fundamento o corpo como campo de experiência e de conhecimento.

Se por um lado nossa experiência constata ainda muitos desafios na efetivação de um ensino inclusivo em escola regular, por outro lado sabemos que no Brasil, conforme Oliveira Neto (2015, p. 13), “os primeiros estudos sobre arte-educação em diálogo com as deficiências datam das primeiras décadas do século

XX e estão associados aos trabalhos das educadoras Helena Antipoff e Noêmia Varela, consideradas pioneiras nesse campo”. Em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Desenho e Deficiência Visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva” (2015), Oliveira Neto mencionando Lúcia Reily (2010; 2004; 2001), pesquisadora referência no âmbito nacional em Arte e Inclusão, ressalta, também, que no campo do ensino de Arte e Educação Inclusiva, a literatura ainda é muito limitada, o que provoca abertura para mais investigações acerca do estudo em Artes Visuais no contexto da educação escolarizada.

Nessa perspectiva, ainda é pouca a literatura que relaciona Arte e Educação Inclusiva, o que torna muito difícil encontrar uma literatura voltada para as discussões que entrelaçam desenho, corpo, arte contemporânea e ensino de Artes Visuais. Sendo assim, partindo dessa constatação, realizamos uma revisão bibliográfica por meio da Internet nos sites da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, *Scientific Electronic Library* – SCIELO, Periódicos CAPES, Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Revista de Educação Especial. Tomamos por descritores Arte, Desenho, Corpo; Artes Visuais, Corpo; Corpo, Artes Visuais e Deficiência; Desenho e Deficiência Visual e o recorte temporal, adotado para a busca, foi o período compreendido entre os anos de 2008 – ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - e de 2017.

Conforme visualizamos na Figura 1, quadro demonstrativo referente aos dados do estado da arte pesquisado, vemos uma variação nas quantidades de pesquisas realizadas entre os anos 2008 e 2017, nas quais o objeto de estudo aproxima-se de termos palavras-chave de nossa investigação. Contudo, ao considerar os descritores desenho, corpo, artes visuais e deficiência visual, observamos que a recorrência maior dessas pesquisas são aquelas comunicadas nos eventos científicos promovidos pela ANPAP, destacando-se, entre elas, os trabalhos com foco no Desenho e no Corpo, totalizando um número de 19 (dezenove) trabalhos apresentados.

**Quadro 1** – Trabalhos publicados na área entre 2008 a 2017

<b>AMBIENTE</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>DESCRITOR</b>	<b>QUANTIDADE</b>
ANPAP	2008 A 2017	Desenho	10
		Corpo	09
		Artes Visuais Deficiência visual	02
ANPED	2011	Deficiência visual	01
PERIÓDICOS CAPES	2015	Corpo	02
REVISTA DUCAÇÃO ESPECIAL	2010 A 2015	Deficiência visual	04
REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO	2011	Artes Visuais e corpo	01
REVISTA DIGITAL DO LAV	2013	Arte contemporânea e corpo	01
REPOSITÓRIO DA UFRN	2015	Desenho e cegueira	01
SCIELO	2010	Artes Visuais e inclusão	01

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

**Descrição:** Quadro com quatro colunas e quarenta células na cor amarela. Mostra os trabalhos publicados na área da pesquisa entre os anos de 2008 a 2017. A primeira célula das colunas um a três são nas cores laranja e, em negrito as palavras AMBIENTE, PERÍODO e DESCRITOR. A quarta coluna na primeira célula tem a cor rosa e em destaque a palavra QUANTIDADE. (Fim da descrição).

Dentre os trabalhos apresentados na ANPAP, os artigos intitulados “Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes” (2011) e “Apontamentos para a leitura de Desenhos Animados” (2012), de Analice Dutra Pillar, aproximam-se de nosso objeto de estudo pelo viés da arte contemporânea e a particularidade do desenho. Entretanto, nesses artigos Pillar problematiza as experiências de leitura no contexto da arte contemporânea a partir de desenhos animados e videoarte. Embora transitemos pela discussão da arte contemporânea, nosso objeto de estudo tem por proposição a construção do conceito de desenho abstrato, tendo por objeto de conhecimento o processo criativo do corpodesenhante de adolescentes, enquanto Analice Pillar tem por objeto de conhecimento a leitura visual e a produção de sentidos dessa visualidade pela criança. Além disso, em nossa perspectiva investigativa problematizamos o desenho como ato corporal.

Com o trabalho “Arte contemporânea e ensino da arte: aproximação, interação e reverberações” de Greice Cohn (2011), relacionando-o à nossa pesquisa, apreendemos que as vivências com crianças, adolescentes jovens e adultos em espaços culturais reverberam na formação de público por meio do ensino da arte. Contudo, a leitura do artigo “Crianças e desenho: leitura das imagens em diálogo com Kandinsky”, de Maria Christina de Souza Lima Rizz e Margarete Barbosa Nicolosi Soares (2011), desvelou para nós que a manifestação expressiva e estética da criança se dá em vários níveis na relação e contato com a natureza, as imagens internas e externas que percebem em si, no outro e com outros, que decidimos adotar o termo corpodesenhante para o entrelaçamento entre corpo, desenho e materialidade imbricados no ato de desenhar.

Nessa perspectiva, os artigos “Poros abertos: corpo em ação e dispersão”, de Cláudia Paim (2015) e “O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada” de Rosa Lalverberg e Fernando Chuí de Menezes (2012) aproximam-se dessa discussão pela ideia da *performance* como prática artística e meio gerador de conexões anunciada por Paim (2015) e pelo entendimento de que “a contínua busca por atividades que estimulem o aprendizado em grupo, por parte de professores sensíveis, pode vir a desenvolver e promover socialmente a ação desenhista de forma compartilhada e promotora do aprendizado” conforme Lavelberg e Menezes (2012). Essas aproximações ressoam em nossa investigação e nos convidam a reafirmar que o corpo também é materialidade na/para a feitura do desenho na adolescência pelo ponto de vista da arte contemporânea e do corpo estesiológico.

Nos trabalhos publicados pela ANPAP no período de 2011 a 2016, além dos artigos que já estabelecemos relações anteriormente, quatro outros artigos nos chamaram a atenção pela relação com o desenho e a inclusão. São os trabalhos intitulados “Alunos cegos e artes visuais: inclusão no contexto escolar”, de Maiola, Jacobus Boos e Silveira (2008); “Ensino de Arte e Inclusão: os desafios do conhecimento Kirst, Simó e Silva (2010); “Desenho Infantil e Visualidade – uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual”, de Maria Lúcia Batesat Duarte (2011) e “As marcas existenciais do corpo

íntimo em fotografias de mulheres artistas”, de Sissa Aneleh Batista de Assis (2016).

Considerando que em nossa pesquisa intervenção, o aprofundamento da arte visual é potencializado pelo desenho abstrato, constatamos um distanciamento do estudo de caso relatado por Batesat Duarte, haja vista que o trabalho longitudinal desenvolvido por ela com a criança cega se refere ao desenho figurativo e coloca a criança cega em um processo artístico semelhante ao do desenho de observação. Em relação ao artigo de Assis (2016), a autora analisa fotografias de artistas de diferentes culturas tendo em vista conhecer o modo como a marca feminina é desvelada nas imagens de seus corpos. Sendo assim, o corpo nesse trabalho é um objeto de análise diferentemente do sentido apreendido por nós em nossa pesquisa intervenção, que é o corpo como campo de experiência e de estesia. E os trabalhos de Silveira et al (2008) e Silva et al (2010), embora discutam o ensino de Artes Visuais e a arte contemporânea na relação com a inclusão, respectivamente, diferem de nossa proposição investigativa pelos objetos de estudo. O primeiro por meio de entrevista concluiu que a amizade e a interação com o grupo é fator decisivo no desenvolvimento das crianças, evidenciando a relevância da construção humana sensível das pessoas; o segundo, por meio de uma abordagem multirreferencial, apreendeu por suas análises que os materiais adaptados desempenham o papel fundamental de ampliar as oportunidades de aprendizagem para as pessoas com deficiências.

Diante do exposto, constatamos que na ANPAP há uma ampla publicação no campo do ensino de Artes Visuais, corpo e deficiência. Entretanto, nos trabalhos analisados, a maioria se refere à performance do corpo no contexto das artes visuais do ponto de vista discursivo, ao mesmo tempo em que reflete a respeito do modo como se dá a inclusão de pessoas com deficiência visual. Nesse contexto, em nossa pesquisa intervenção ampliamos o objeto de estudo no sentido de corpodesenhante, haja vista ser esse um desdobramento do corpo como campo de experiência e de estesia na experiência do ato de desenhar em sala de aula regular com estudantes com e sem deficiência visual.

Nesse cenário, os artigos “Por um olhar além da visão: fotografia e cegueira”, de Jefferson Fernandes Alves (2011), apresentado e publicado pela ANPED/Natal (2011), “A experiência, o corpo e a memória na escola – reflexões

no ensino das artes visuais para crianças”, de Maristani Polidori Zamperetti, publicado na revista *Reflexão e Ação*, V. 19, nº 2 (2011) e “Visualidades contemporâneas com Pina Bausch e Madonna: outros modos dos corpos (se) (mo)verem”, de Tourinho *et al* (2013), publicizado na Revista Digital do LAV, Ano VI, nº 10, também vêm ao nosso encontro para ampliação da problematização de nosso objeto investigativo.

No primeiro artigo, o autor, ao discutir inclusão visual a partir de um fotógrafo cego, propicia a reflexão sobre questões relacionadas à construção da noção de desenho abstrato pelo adolescente com e sem deficiência visual na escola de Ensino Fundamental; no segundo, a autora, ao descrever a vivência do desenho-pintura experienciada por educandos do 4º ano com o uso de giz no chão de cimento do pátio, oportuniza-nos ampliar nossa discussão a respeito da relação entre o desenho expresso no/pelo corpo. No terceiro artigo, os autores anunciam a emergência das relações entre corpo, visualidades e pedagogia visual na compreensão dos modos como os educandos investem seus afetos mediados pelo corpo movente.

Com base na revisão da literatura, e considerando a relação arte contemporânea, Artes Visuais, corpo, inclusão e deficiência visual, concebemos o Corpo como sensível exemplar, campo de experimentações e de experiência, capaz de afetar e ser afetado por sua estrutura estesiológica, onde o olhar habita, conforme preconiza Merleau-Ponty (2011; 2014; 2015). Nessa perspectiva, o corpo é gesto que olha e é visto e, nesse engendramento com as coisas e o mundo no campo das Artes Visuais, ele sente, comunica e se expressa como um acontecimento do olhar. E a estesiologia quer dizer a teoria das sensações. Ela diz da nossa relação com o mundo que sempre é resposta da reciprocidade do corpo que sente e é sentido. Trata-se da organização do conhecimento por meio das sensações do corpo. O corpo estesiológico se abre ao mundo pela capacidade de se emocionar, comunicar, afetar e expressar como fenômeno de intencionalidade, de espacialidade, de temporalidade e de historicidade.

Para compreensão da arte contemporânea, discutiremos com base em Danto (2006) e Cauquelin (2005; 2010), levando em conta que na concepção deles o artista em seu processo criativo interroga a própria arte. Trata-se de uma arte com dimensões plurais cuja narrativa visual “designa algo mais do que

simplesmente a arte do momento presente” (DANTO, 2006, p. 12-13), a qual confere ao artista grande liberdade estética, admitindo entre o objeto artístico e o espectador/leitor uma relação de interatividade e de cumplicidade. Nesse sentido, reportando-se à célebre frase de Duchamp “É o observador que faz o quadro”, Cauquelin (2010, p. 66) assim argumenta: “Vê-se que já não se trata de separar o artista do seu eventual consumidor, mas de os ligar numa mesma produção. O lugar do artista é agora identificado por um lado com o fabricante, pelo outro com o observador”.

Em contexto inclusivo, a inclusão escolar compreende entender a educação como direito de todos, implicando no ponto de vista pedagógico considerar na heterogeneidade dos estudantes as diferenças. Esse posicionamento permite a garantia da equidade e do direito à aprendizagem, tornando possível todos estarem e aprenderem juntos sem o apagamento dessas diferenças. De acordo com Amiralian (2009),

A questão de inclusão [...] não é um problema que se refere especificamente às pessoas com deficiência, é um conceito que diz respeito a todos nós, à aceitação de cada uma das pessoas como elas realmente são, independentemente de suas condições especiais e peculiares, de seu modo de pensar e de viver sua própria vida (AMIRALIAN, 2009, p. 23).

Considerando essa base teórica/artística e nossa experiência em Artes Visuais mediando o ensino e aprendizagem de discentes com ou sem deficiências, percebemos que muitos conteúdos em torno das artes visuais ainda são inacessíveis aos estudantes com deficiência visual. Dentre os quais, o desenho como conhecimento e linguagem acessível para todos.

Sendo assim, definimos como questão de pesquisa: que estratégias didáticas favorecem a acessibilidade ao desenho, como conteúdo de Artes Visuais, pelos estudantes com e sem baixa visão<sup>10</sup>, na perspectiva da arte contemporânea e do corpo como campo de experiência?

---

<sup>10</sup> A baixa visão [é uma deficiência que] pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com usos de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas (DOMINGUES et al., 2010, p. 8).

Com intuito de aprofundar a discussão e aproximar possíveis respostas, delineamos por objetivo geral construir no contexto das Artes Visuais estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação desse conhecimento pelos estudantes com e sem baixa visão no âmbito de sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea. Mais particularmente, determinamos por objetivos específicos: evidenciar, na produção da arte contemporânea, possibilidades pedagógicas na interface para o ensino do desenho em contexto escolar, tendo em vista a participação de estudantes com e sem baixa visão; desencadear processos de criação de desenhos abstratos, mobilizando o corpo dos estudantes com e sem baixa visão, a partir da realização de oficinas pedagógicas; analisar a experiência construída, relacionando corpo, baixa visão e arte contemporânea.

Diante dessas considerações preliminares para compreensão do desenho como ato corporal, organizamos a dissertação a partir desta seção introdutória denominada **CONEXÕES PRIMEIRAS**, que trata das motivações da pesquisa, com breve síntese da base teórica, incluindo o estado da arte no tópico **O desenho, o corpo e a deficiência visual: um olhar distanciado a respeito dos estudos**. No aprofundamento da discussão relacionando corpo, arte contemporânea, desenho e inclusão escolar, sistematizamos a dissertação em mais quatro seções: **DELINEANDO O ITINERÁRIO DO ESTUDO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS** refere-se à segunda seção; **O DESENHO COMO ATO CORPORAL: DESVELANDO O CORPODESENHANTE** remete-se à terceira seção; **DESFORMAR É PRECISO: O TRANSVER DAS OFICINAS DE DESENHO** é a quarta seção; **O CORPODESENHANTE: EXERCÍCIO DO OLHAR** denominação dada à quinta seção e, a sexta seção se destina às considerações finais, as quais chamamos de **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**. Na continuidade, após as seis seções, apresentamos as **REFERÊNCIAS** e o **APÊNDICE**.

A segunda seção **DELINEANDO O ITINERÁRIO DO ESTUDO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS** reúne o campo de investigação/a escola; o pesquisador e seu outro e os procedimentos para construção dos dados, considerando as características de uma pesquisa intervenção.

Na terceira seção abordamos O DESENHO COMO ATO CORPORAL: DESVELANDO O CORPODESENHANTE, evidenciando a produção artística de Jackson Pollock (1912 – 1956) e Tony Orrico (1979), referências artísticas na pesquisa por estabelecer relação entre desenho e corpo. Em seguida, nas tramas do corpodesenhante, discutimos algumas noções a respeito da relação desenho e baixa visão.

Na quarta seção, DESFORMAR É PRECISO: O TRANSVER DAS OFICINAS DE DESENHO, discutiremos a respeito da recorrência do figurativo e da emergência do corpo descobrindo o abstrato respectivamente.

E na quinta seção denominada O CORPODESENHANTE: EXERCÍCIO DO OLHAR, refletimos, por meio da descrição e discussão das oficinas sete, oito e nove, a respeito da relação estabelecida entre corpo, desenho abstrato e o olhar. Nesta seção, também evidenciamos o corpodesenhante por meio do jogo da máquina humana e da expressão gráfica dos adolescentes tomando por parâmetros a arte contemporânea no contexto da produção artística de Tony Orrico (1979). Nesse exercício do olhar, ressaltamos a “Exposição: quando o desenho nos olha”.

Com base nessas conexões norteadoras da organização, da discussão e interpretações da pesquisa, nesta dissertação convidamos você, leitor, para desvelar e transver o desenho abstrato tecido no entrelaçamento entre Artes Visuais, corpo estesiológico, arte contemporânea e inclusão escolar.

## 2 DELINEANDO O ITINERÁRIO DO ESTUDO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência.

Mikhail Bakhtin

A Pesquisa Intervenção é o enfoque metodológico adotado na construção e interpretação dos dados, na qual somos conduzidos pela ótica da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011), considerando que a produção de conhecimento acontece na interação entre pesquisador e interlocutores na pesquisa por meio da relação dialógica. Trata-se de reconhecer “no ato de pesquisar e, posteriormente, na escrita do texto, o modo como as circunstâncias afetaram tanto o pesquisador como os sujeitos da pesquisa” (JOBIM E SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 101). Isso significa dizer que a compreensão do objeto de estudo investigado acontece nos confrontos de ideias e negociação de sentidos, os quais são marcados por um processo de alteridade mútua e olhares exotópicos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Conforme Rocha, Aguiar (2003),

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

Por essa compreensão de Rocha, Aguiar (2003), significa dizer que a pesquisa intervenção articula referenciais comprometidos com uma concepção de sujeito emancipado, desafiado por prática de liberdade norteadora de uma ação transformadora. Trata-se de estabelecer uma relação horizontal entre pesquisador e colaboradores no campo investigativo. Nesse movimento, analisam-se as discussões das práticas no cotidiano institucional. Isso favorece condições para a configuração de uma rede de sentidos e de significados compartilhados entre

pares. Nessa perspectiva, desnaturalizam-se as práticas existentes, rompendo barreiras entre sujeito e objeto.

Na pesquisa intervenção, tanto pesquisador quanto pesquisado fazem parte do mesmo processo. Uma dinâmica que cria no campo empírico outra relação na qual se criam possibilidades de mudança, mediante relações dialógicas. Tal entendimento é possível porque nos aproximamos da ideia de linguagem como interação, segundo Bakhtin. Com base nessa ideia, a linguagem tanto representa quanto retrata o real. Ela tem o papel de traduzir ou de expressar determinados interesses cujas forças emancipam ou aprisionam os sujeitos.

É imprescindível perceber que a ideia da relação dialógica não é sinônima de diálogo como uma situação de conversa entre amigos no cotidiano. A linguagem, quer seja uma palavra, um texto, um filme ou uma peça de teatro, tem dentro de si múltiplas vozes. E essa relação dialógica constitui um diálogo infundável com outros textos: uma palavra, um filme, uma pintura, um desenho, uma escultura, um livro, uma fotografia, dentre outros. Esse diálogo é formado por ideias, posições e valores que se convergem e se confrontam. Posicionamento axiológico que reúne forças centrípetas e forças centrífugas.

Sendo assim, na pesquisa intervenção enveredada por nós, as análises dos dados e as categorias foram orientadas por essa abordagem que considera não apenas a regularidade e a repetição, mas as singularidades e o acaso. Nessa pesquisa de caráter interventivo, somos marcados por relações de agrupamento, de consonâncias, de dissonâncias e de tensionamento. Esse posicionamento investigativo nos conduziu à escola, cujas análises e interpretações dos dados, produzidos por diferentes instrumentos e procedimentos, ofereceram elementos para escritura deste texto dissertativo.

Nessa perspectiva, no contexto desta pesquisa intervenção destacamos a Oficina como instrumento e veio estruturante da investigação em decorrência de que a mesma “[...] traz consigo a ideia de preparação, de processo, de um lugar que prioriza a criatividade, a imaginação, a liberdade de expressão e a reflexão” (LOPES, 2015, p. 131).

Além disso, uma oficina é uma ambiência na qual os conhecimentos são construídos mediante a colaboração de seus partícipes. Ambiência educativa propícia à experiência sensível do corpo na comunicação e na expressão,

mediada pelo desenho como linguagem artística e estética tanto no âmbito individual como no coletivo.

Sendo assim, as oficinas possibilitaram, no processo de ensino e aprendizagem do desenho, um contato efetivo entre o corpo e o objeto relacional. Nesse movimento de escuta/interpretação/(des)construção/reconstrução, os dados produzidos se traduzem em núcleos de significados constituídos pela busca/procura dos sentidos velados/desvelados, ditos/não ditos nas falas singulares e coletivas dos colaboradores da pesquisa, configurando-se o que chamamos de abordagem dialógica pelo viés do olhar exotópico dos participantes da pesquisa. Para Fontana (2005, p. 72-73) “o desafio do pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida”. Por meio da pesquisa intervenção, ampliaremos a discussão teórica e metodológica para uma educação em Artes Visuais transversalizada pela perspectiva da educação inclusiva, tendo o corpo e a arte contemporânea como referências de aprendizagem e de conhecimento.

## **2.1 O campo de investigação: a escola**

A pesquisa teve como campo empírico a Escola Municipal Professora Maria Madalena Xavier de Andrade<sup>11</sup>, criada pela portaria 6164/98, situada na Avenida Votuporanga, 35, Potengi, Zona Norte de Natal/RN, CEP 59129-430. Atualmente, funcionam na instituição os níveis de Ensino Fundamental I e II e a EJA. No Fundamental, considerando as etapas de 1º ao 9º ano, estão matriculados 554 (quinhentos e cinquenta e quatro) alunos. Já na EJA, contemplando as modalidades I, II, III e IV, tem-se o número de 250 (duzentos e cinquenta) alunos. Sendo assim, totaliza-se 804 (oitocentos e quatro) estudantes atendidos.

Diante da necessidade da comunidade do Pajuçara em possuir uma instituição de ensino, pois a existente no local havia sido transferida para o

---

<sup>11</sup> Revelamos o nome da instituição escolar em comum acordo com a gestão pedagógica da escola. No Termo de Confidencialidade enviado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRN somos autorizados a divulgar o nome da Instituição, mediante carimbo e assinatura da gestora pedagógica no documento.

conjunto Parque das Dunas, a escola iniciou suas atividades no ano de 1998 (DOM de 17/04/98; Portaria 6164/98), funcionando nos turnos matutino e vespertino, e já contava com um total de 196 alunos matriculados.

Nesse período, as condições de funcionamento eram precárias devido à instituição funcionar em um prédio pertencente ao Conselho Comunitário. A escola era composta por apenas três salas de aula, direção e secretaria funcionando em conjunto, além de cozinha, dois banheiros, depósito de merenda e outra sala de aula ocupada pelo Presidente do Conselho Comunitário.

Posteriormente, em 1999, a escola passou a funcionar em quatro turnos, sendo criados os turnos intermediário e noturno, além da improvisação de uma sala de aula no pequeno pátio coberto da escola.

No ano 2000, essa instituição de ensino foi transferida para o loteamento João Paulo II na interseção entre os conjuntos habitacionais Pajuçara II, Gramoré, Nova Natal e Santarém. Nesse mesmo ano, ela voltou a funcionar somente nos turnos matutino e vespertino. Durante alguns anos, a escola funcionou em um imóvel alugado, que possuía dois pequenos pátios, quatro banheiros, sete salas de aula, uma pequena sala para os professores, secretaria e direção, também com espaços reduzidos.

Atualmente, a escola funciona em prédio próprio do município, inaugurado em 13 de abril de 2005, com adaptações para pessoas com deficiência. Situa-se no bairro Potengi, numa área construída de 2.450m<sup>2</sup>; 12 (doze) salas de aula; 01 (um) laboratório de informática; 01 (uma) sala destinada aos professores; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) direção; 01 (uma) sala de leitura; 01 (uma) cozinha; 01 (um) refeitório; 05 (cinco) banheiros; 01 (uma) dispensa; 01 (um) duto; 02 (dois) almoxarifados; 01 (uma) sala para empregados terceirizados; 01 (uma) quadra poliesportiva e áreas de atividades de recreação.

No seu quadro funcional, a escola tem 48 (quarenta e oito) professores, 07 (sete) estagiários, 05 (cinco) professores readaptados, 03 (três) coordenadores pedagógicos, 01 (uma) inspetora, 06 (seis) funcionários da secretaria, 07 (sete) vigias, 05 (cinco) funcionários da cozinha, 04 (quatro) funcionários da limpeza, 01 (uma) diretora pedagógica e 01 (uma) diretora administrativa. Dispõe, também, de um Conselho Fiscal e um Conselho Escolar atuantes e comprometidos com o desenvolvimento da escola.

Ao longo dos anos, desenvolve alguns projetos, resultado dos estudos e esforços dos professores em parceria com a coordenação pedagógica. Entre eles se destacam a organização de ações esportivas (gincanas, jogos internos, participação nos JEM's - jogos escolares das escolas municipais, projeto de vôlei); Organização da semana cultural; Maleta viajante (Projeto de leitura com os anos iniciais); o Bosque Literário (ganhador de um prêmio nacional por incentivo a leitura); projetos dos professores de Artes e de Educação física; o Caráter Conta, além de aulas voltadas ao processo seletivo para ingresso no IFRN e aulas práticas das disciplinas. Semanalmente, a equipe pedagógica e a de professores se reúnem para discutir sobre tais projetos e sobre estratégias que visem à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento pessoal dos alunos. Como resultado desses investimentos pedagógicos e administrativos, a Escola Maria Madalena teve no ano de 2016 um avanço de 64% de seu IDEB nos anos finais, bem como atingiu um índice 4,3, meta prevista a ser alcançada somente no ano de 2021.

Localiza-se em um dos maiores bairros da Zona Norte e o mais antigo, cuja ocupação foi iniciada em 1975 e, hoje, possui uma população de 58.955 habitantes. Desse número, 53% são mulheres e 47% homens, sendo 50.804 alfabetizados, conforme o Anuário Natal (2015). Ele apresenta uma taxa de crescimento de 0,31% e um percentual de 8% pessoas com menos de cinco anos de idade na população total residente, o que indica uma necessidade de crescimento na oferta de vagas pela escola. No que se refere ao jovem, segmento etário da população com idade menor que 15 anos (população economicamente dependente) encontra-se em torno de 40%.

Caracteriza-se por ser uma zona fronteira que faz limite com os bairros Lagoa Azul, Pajuçara e Nossa Senhora da Apresentação. Nas proximidades, ainda se encontram os Loteamentos José Sarney, Dom Pedro I, Parque Floresta e o Conjunto Nova Natal. Desse modo, a heterogeneidade marca o perfil de seus estudantes. Oriundos de vários bairros, eles refletem a diversidade e, principalmente, as diferenças socioeconômica e cultural da região.

Ressalta-se que o nível de escolaridade dos pais dos estudantes é baixo. A maioria deles possui apenas o Ensino Fundamental completo e uma minoria

cursou o Ensino Médio. Cerca de 777 (setecentos e setenta e sete) dos responsáveis são analfabetos.

Diante do exposto, reconhecemos o desafio dessa escola desenvolver uma educação que vá ao encontro das necessidades de seus estudantes e de sua comunidade.

## **2.2 O pesquisador e seu outro**

Outro aspecto relevante a ser destacado na procura pelo campo empírico se deu pela busca de uma escola que apresentasse um professor da grande área Artes e na turma desse professor tivesse estudantes com deficiência visual.

Na Escola Municipal Professora Maria Madalena Xavier de Andrade, a pesquisa foi desenvolvida na turma de 6º ano C de escolaridade (Anos Finais) do Ensino Fundamental. A turma foi escolhida por ter um estudante com deficiência visual – baixa visão - e uma professora da grande área Artes com disponibilidade para participar das etapas da pesquisa intervenção. Também foi nosso colaborador uma graduanda que auxilia a professora na turma (estagiária) – profissional de apoio para acompanhamento pedagógico em sala de aula com pessoas com deficiência, a coordenadora pedagógica e a diretora pedagógica.

A turma do 6º ano do Ensino Fundamental foi escolhida para a intervenção, tendo em vista que no município do Natal o Ensino de Artes Visuais está inserido na Matriz Curricular no 6º ano de escolaridade. Além disso, o 6º ano “C” do turno vespertino, turma contemplada para a pesquisa intervenção, tinha no rol de seus docentes uma professora de Artes que se disponibilizou a ser colaboradora e por ter estudante com baixa visão. Na turma, havia 31 (trinta e um) estudantes matriculados, por motivos de transferências no período da intervenção frequentavam 28 (vinte e oito) estudantes, sendo 15 (quinze) meninas e 13 (treze) meninos. A faixa etária da turma estava compreendida entre 11 a 15 anos de idade. Nesse contexto, reunimos como colaboradores da pesquisa os 28 (vinte e oito) estudantes, entre estes 01 (um) estudante com baixa visão; 01(uma) Professora de Artes (Artes Cênicas); 01(uma) Estagiária do Curso de Pedagogia da Universidade Potiguar – UNP. Em relação ao perfil do estudante com baixa visão, ele é do sexo masculino, cuja faixa etária corresponde aos 12 anos de

idade. De acordo com o Diagnóstico Médico, o estudante com baixa visão apresenta Retinopatia da Prematuridade – ROP<sup>12</sup>, Nistagmo<sup>13</sup> bilateral irreversível.

A estagiária participou como colaboradora da pesquisa intervenção nas duas primeiras oficinas. Nas demais, não foi possível contar com sua colaboração, tendo em vista o término de seu contrato com a Secretaria Municipal de Educação, o qual não foi renovado. A contratação dos estagiários nas Unidades de Ensino da Rede tem um tempo determinado, essa contratação se dá a cada ano. Com a não permanência da estagiária, ficamos um pouco apreensivos, e por não tê-la na sala de aula, pensávamos que o estudante com baixa visão viesse a faltar a partir da sua saída. No entanto, a ausência da estagiária não foi empecilho para ele estar presente nas oficinas durante os quase 3 (três) meses da mesma.

A professora de Artes nos acompanhou durante todo o percurso da pesquisa intervenção, desde a aceitação ao convite para ser colaboradora aos momentos de observação e concretude das oficinas. No final de cada oficina, quando possível, mantínhamos diálogo a respeito do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

A gestora pedagógica nos acompanhou em todo o processo da pesquisa, desde o primeiro contato até o término da realização da pesquisa. Ela só não pôde participar ativamente durante o processo das oficinas. Por ter uma demanda muito grande na escola, o tempo não permitia que ela se mantivesse na sala de aula. Contudo, da primeira à última oficina, ela conversava com os estudantes, dando-nos sempre uma devolutiva a respeito das impressões deles como aprendizes. A coordenadora pedagógica, por sua vez, no decorrer da pesquisa por ter uma agenda bastante densa, dialogava conosco quando tinha oportunidade após a realização das oficinas.

---

<sup>12</sup> Pode ser decorrente de imaturidade da retina, por baixa idade gestacional, e/ou por alta dose de oxigênio na incubadora. O oxigênio em alta concentração provoca vasoconstrição, impedindo a irrigação da retina, podendo provocar a formação de pregas retinianas, massa fibrosa ou cicatricial, retração da retina, ou deslocamento total ou parcial. (BRASIL, 2006, p. 27)

<sup>13</sup> São oscilações involuntárias e rítmicas dos olhos, que ocasionam alteração do sistema sensorio-motor ocular. O nistagmo pode ser congênito, quando surge durante os seis primeiros meses, ou adquirido. (BRASIL, 2006, p. 25)

Para preservar a identidade dos estudantes, adotamos pseudônimos na identificação dos colaboradores. E esses pseudônimos foram escolhidos por eles, conforme quadro abaixo.

**Quadro 2 – Identificação dos estudantes**

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>
01	Aleluia	Masculino	13 anos
02	Amba	Feminino	12 anos
03	Bryan	Masculino	12 anos
04	Cristophe	Masculino	12 anos
05	Dinossauro	Masculino	13 anos
06	Douglas	Masculino	14 anos
07	Fernanda	Feminino	13 anos
08	Flora	Feminino	15 anos
09	Franciely	Feminino	12 anos
10	Jarbas	Masculino	12 anos
11	Jasmim	Feminino	14 anos
12	Jean Ellen <sup>14</sup>	Masculino	12 anos
13	Juliana Paes	Feminino	13 anos
14	Keyla	Feminino	12 anos
15	L. Messi	Masculino	14 anos
16	Maisa Maia	Feminino	12 anos
17	Maria Clara	Feminino	12 anos
18	Maria Cecília	Feminino	14 anos
19	Matheus Silva	Masculino	13 anos
20	Pequeno 007	Masculino	11 anos
21	Romero Brito	Masculino	12 anos
22	Rosa	Feminino	13 anos
23	Sami	Masculino	13 anos
24	Stefany Miranda	Feminino	14 anos
25	Steve	Masculino	13 anos
26	Sthella	Feminino	12 anos
27	Toreto	Masculino	12 anos
28	Zezinho	Masculino	11 anos

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Quadro com quatro colunas e cento e dezesseis células na cor branca, contendo a identificação dos estudantes participantes da pesquisa. A primeira célula de cada coluna destaca, na cor cinza e em negrito, a escrita das palavras NÚMERO, NOME, SEXO e IDADE. (Fim da descrição).

<sup>14</sup> Estudante com deficiência visual – baixa visão

### 2.3 Procedimentos para construção dos dados

Para a produção dos dados, adotamos entrevistas com os colaboradores da pesquisa antes e depois do desenvolvimento das oficinas pedagógicas, observação dos adolescentes com e sem baixa visão em diferentes situações do cotidiano escolar, execução de 09 (nove) oficinas pedagógicas no período compreendido entre outubro a dezembro, exposição da produção dos estudantes, registros audiovisuais e visuais com câmera digital e caderno-portfolio.

Em relação à entrevista, entendemos que a mesma envolve em um contexto dialógico os colaboradores e o pesquisador com o propósito de produzir os dados não somente por palavras, mas também pelo modo como a corporeidade de cada entrevistado se apresenta na conversa face a face. Seja pela gestualidade, expressão facial, timbre de voz, dentre outras expressividades do corpo. Nesse sentido,

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29)

Trata-se de estabelecer elos entre nossa palavra e a palavra do outro em uma interação determinada em que a prática discursiva gera entre o pesquisador e os seus colaboradores atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Sendo assim, a entrevista é uma atividade humana da linguagem. E é nessa atividade que o outro nos constitui como humano, cuja palavra entra na tessitura dialógica da vida humana. Um diálogo que interroga, concorda, discorda, silencia, ou seja, para cada resposta, novas perguntas são gestadas. Em conformidade com Bakhtin (2011),

*Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma pergunta. Perguntas e respostas supõem uma*

distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2011, p. 408. Grifos do autor).

Diante dessas ponderações, portanto, na entrevista é possível construir processos identitários nos quais as vozes plurais e polissêmicas tanto se confrontam quanto entram em conformidade mediante relações valorativas.

A observação, por sua vez, aliada à entrevista e aos demais instrumentos de produção dos dados, busca compreender o fenômeno investigado no contexto empírico, tendo em vista obter informações e captar aspectos do cotidiano por meio dos sentidos que contribuam para os registros escrito e imagético sob a experiência da exotopia do olhar, uma vez que a percepção do fenômeno externo pressupõe um posicionamento estético que se fundamenta na empatia e no distanciamento. Trata-se do excedente de visão por meio do qual o olhar de fora permite desvelar a incompletude de cada um na relação com o outro. Segundo Bakhtin,

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Por essa perspectiva, a observação, na pesquisa intervenção, instaura um espaço de reciprocidade do olhar exotópico na relação entre pesquisador e colaboradores de tal maneira, que é possível compreender o outro, colocando-nos no lugar dele e, ao retornar deste, empreender acabamentos determinados inerentes às interações observadas.

Além da entrevista e da observação, anterior e paralelamente, foram também realizados outros encontros: reunião com a diretora pedagógica da escola, campo de investigação, com o objetivo de apresentarmos a pesquisa, explicitando o objeto de estudo, objetivos e a abordagem teórico metodológica. Na oportunidade solicitamos autorização para o desenvolvimento da pesquisa na instituição escolar e para o manuseio de documentos. Simultaneamente, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, de

acordo com as determinações éticas propostas na Resolução 446/12, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, uma vez que se trata de uma pesquisa com seres humanos.

Com a aprovação no Comitê de Ética, encaminhamos um comunicado para a gestão escolar informando sobre a mencionada aprovação do projeto de pesquisa, tendo em vista agilizar seu início. Em seguida, solicitamos à escola autorização para realizar reunião com os participantes da pesquisa (professora de artes, diretora pedagógica, estagiária e estudantes da turma do 6º ano em que foi desenvolvida a pesquisa) e com os responsáveis legais dos estudantes da turma do 6º ano do Ensino Fundamental em que havia o estudante que apresentava deficiência visual.

Mediante a aprovação por parte da gestão da escola, realizamos uma reunião com os responsáveis legais dos estudantes da turma do 6º ano para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para uso de imagens, considerando que as etapas de observação e oficinas pedagógicas seriam realizadas no contexto desta turma. Além disso, realizamos uma reunião com os participantes da pesquisa para apresentar e explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e solicitar assinatura do TCLE, bem como dos termos de autorização para gravação de voz e uso de imagens.

Depois de tais providências, deu-se a realização das oficinas pedagógicas com os participantes da pesquisa, durante as quais foram desenvolvidas atividades com foco no desenho como ato corporal na perspectiva da arte contemporânea. Importante explicitar que antes de iniciar as oficinas, algumas dificuldades foram encontradas: ao chegarmos à escola para observação dos estudantes e a relação deles com os espaços daquela instituição de ensino, constatamos que às sextas-feiras, dia em que constava no horário aulas de Artes, o estudante com baixa visão sempre estava ausente. Essa ausência impossibilitava à observação e, conseqüentemente, o início das oficinas pedagógicas. Quando ele tomou conhecimento da nossa proposição educativa, o mesmo começou a freqüentar as aulas estando presente durante todo o percurso da intervenção nas nove oficinas.

No quadro 3 Configuração da Oficina Pedagógica na Escola, apresentamos o título, a temática, o conteúdo, os objetivos e a carga horária de cada oficina.

**Quadro 3 – Configuração da Oficina Pedagógica na Escola**

<b>TÍTULO</b>	<b>TEMA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>CH</b>
DO TECIDO AO CORPO, TRAÇOS E CORES (Oficina 1)	Da estesia à composição gráfica	Composição tátil/gráfico	Explorar sensações táteis com tecido com o intuito de promover a construção da concepção de textura pelos estudantes; criar em dupla, composição tátil e gráfica a partir do corpo.	2h
DO PLÁSTICO BOLHA À EXPRESSÃO GRÁFICA (Oficina 2)	Da baixa visão ao gestual: corpos desenhantes	Textura, corpo e movimento	Explorar diferentes modos de sentir considerando a relação entre o corpo e o plástico bolha; criar uma composição a partir das sensações percebidas durante o percurso da oficina.	2h
QUEM SOU EU EM TRAÇOS E CORES (Oficina 3)	Descrivendo a si mesmo	Imagem de si	Possibilitar o conhecimento de si e do outro estabelecendo relações entre arte contemporânea, corpo e movimento a partir da mobilização da percepção do corpo no espaço e por meio da expressão gráfica, tendo por referência a noção de cinesfera.	2h
NAS TRAMAS DE CORPOS DESENHANTES (Oficinas 4 e 5)	No entrelace do objeto relacional com o corpo, o aparecimento do desenho	Linha Bidimensional e Tridimensional	Propor uma itinerância no espaço considerando o movimento corporal em diferentes posições e alturas de níveis tendo os pés como membros direcionadores; apresentar a arte do artista Jackson Pollock.	4h
(CORPO)LINHA (Oficina 6)	(Eu)linha: instalação no espaço sobre tela	Instalação e Desenho	Introduzir a construção do conceito de linha por meio do próprio corpo mediado pelo jogo de estátua; promover a reflexão das posições de forma de linhas (corpo como linha).	2h
NA ESPACIALIDADE DO CORPO, O DESENHO ABSTRATO (Oficinas 7, 8 e 9)	O desenho como experiência do corpo estesiológico	Desenho Abstrato, Arte Contemporânea e Corpo	Criar simetricamente desenhos nas dimensões imaginária e gráfica na perspectiva da estesia do corpo; Conhecer o artista visual Tony Orrico e o contexto de sua produção artística; Fazer desenhos abstratos em que a produção artística explora o movimento do corpo deitado sobre o papel no chão.	6h

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

**Descrição:** Quadro com cinco colunas e trinta e cinco células, na cor amarela, com a configuração da oficina pedagógica na escola. A primeira célula de cada coluna está em destaque com a cor laranja, contendo em negrito as informações: TÍTULO, TEMA, CONTEÚDO, OBJETIVOS e CARGA HORÁRIA. (Fim da descrição).

No itinerário de cada oficina, propomos uma sequência didática com quatro etapas educativas, determinando para cada etapa estratégia de aprendizagem, conforme demonstramos no Quadro 4.

**Quadro 4 – Sequência didática da Oficina Pedagógica**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	<b>ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM</b>
Provocações iniciais	A reinvenção do corpo pelo movimento do olhar que lê, joga, cria e expressa.
Proposição individual ou em grupo	Expressão gráfica dos estudantes.
Exposição dialogada	Movimentos do ouvir e do falar numa relação alteritária na construção do conhecimento.
Avaliação	Ciranda de conversa: uma relação dialógica entre pesquisador e partícipes da pesquisa intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

**Descrição:** Quadro com duas colunas e dez células na cor amarela. Mostra a sequência didática da oficina pedagógica. A primeira célula de cada coluna está em destaque com a cor laranja, trazendo em negrito as informações: SEQUÊNCIA DIDÁTICA e ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM. (Fim da descrição).

Considerando que a abordagem triangular era um dos fundamentos na pesquisa, enfatizamos que desde as provocações iniciais à avaliação das oficinas pedagógicas, a contextualização do conteúdo de cada uma delas se presentificava durante a nossa mediação dialógica, integrada às estratégias de aprendizagem.

Durante a pesquisa intervenção, utilizamos o caderno-portfólio como um instrumento que permitiu uma espécie de documentação da trajetória da pesquisa guardando os registros de forma escrita e/ou imagética. Trata-se de um dispositivo que nos permitiu um processo de consulta ao nosso próprio itinerário investigativo, cujo olhar reflexivo sobre as proposições realizadas no contexto das oficinas pedagógicas permite um distanciamento em relação às nossas mediações que nos auxilia na configuração deste olhar reflexivo.

É importante ressaltar que antes da realização das oficinas pedagógicas, realizamos uma entrevista exploratória para reconhecimento, compreensão e problematização do objeto de estudo junto aos colaboradores da pesquisa, seja

ele professor, gestor, estudante, coordenador pedagógico. Posteriormente, ao término das oficinas pedagógicas, os colaboradores foram entrevistados outra vez com vistas a um exercício comparativo em relação às percepções dos colaboradores, tendo como parâmetro as impressões expressas antes e depois das atividades desenvolvidas por meio das oficinas pedagógicas. Com isso, buscamos a construção de uma rede de sentidos durante a interpretação dos dados, entrelaçando a percepção da pesquisadora ao olhar dos colaboradores na investigação.

### 3 O DESENHO COMO ATO CORPORAL: DESVELANDO O CORPODESENHANTE

A proposição da ação pedagógica por meio das oficinas para a abordagem do desenho abstrato foi sistematizada tendo por base artística de referência os artistas Jackson Pollock (1912 – 1956) e Tony Orrico (1979). Como se deu a escolha por essa base artística? Antes de ir para o campo empírico, realizamos oficinas no Grupo de Estudos Arte e Inclusão para possíveis descobertas de estratégias e de materiais a serem investigados na escola, campo de pesquisa. Essas oficinas foram nos dando elementos em relação à materialidade e, também, em relação aos artistas, os quais seriam referências e suas obras dariam embasamento à nossa base artística. Enquanto íamos problematizando e sendo provocados pelos relatos dos partícipes das oficinas, naquele grupo de estudo - a partir das sensações e sentimentos provocados –, fizemos uma reorganização do planejamento de intervenção e chegamos à escolha pelos artistas Jackson Pollock e Tony Orrico em decorrência da emergência do corpo na arte visual.

Sendo assim, no campo das Artes Visuais, encontramos um elo de aproximação no processo de criação e performático dos artistas Jackson Pollock e Tony Orrico. Artistas visuais que entrelaçam, pela técnica e estética de seus objetos artísticos, corpo e materialidade. E essa era a articulação que procurávamos estabelecer entre desenho e corpo. Tanto Jackson Pollock quanto Tony Orrico na relação com os materiais em seus processos criativos em desenho e pintura partem da experimentação do corpo e da indissociabilidade entre corpo e obra. Trata-se de artistas que, no dizer de Danto (2006), foram

[...] liberados do peso da história, ficavam livres para fazer arte da maneira que desejassem, para quaisquer finalidades que desejassem ou mesmo sem nenhuma finalidade. Essa é a marca da arte contemporânea, e não é para menos que, em contraste com o modernismo, não existe essa coisa de estilo contemporâneo. (DANTO, 2006, p. 18)

Embora Pollock (Figura 5) não seja considerado um artista representante da arte contemporânea, mas da arte moderna, ele nos ajudou na construção de

nosso objeto de estudo pelo seu expressionismo abstrato<sup>15</sup>. Quando da realização da pintura pela técnica de gotejamento, na criação de sua arte em telas de dimensões gigantescas, Pollock põe em movimento o imbricamento do corpo com a execução da obra, cuja ação corporal traduzida no gesto pictórico ficou conhecido como *action painting*.

**Figura 5** – Jackson Pollock – in action



Fonte: Encyclopedia Britannica ([2018])

**Descrição:** Fotografia em formato retrato, em preto e branco, na qual se destaca o artista Jackson Pollock. Com o pincel, ele joga tinta na tela fazendo linhas e pontos, cujo corpo inclinado é sustentado por um cabo de aço. Ao fundo, um amontoado de tecidos e vários baldes de tinta no chão. À esquerda, uma parede na cor preta e à direita dessa parede uma tela de cor branca com imagens de pingos, linhas e manchas na cor preta, fixada na parede. (Fim da descrição).

---

<sup>15</sup>Trata-se do primeiro estilo pictórico norte-americano a obter reconhecimento internacional, surgido logo após a Segunda Guerra Mundial, cuja noção expressionismo abstrato foi utilizada pela primeira vez em 1952 pelo crítico H. Rosenberg. Movimento marcado pela recusa dos estilos e técnicas artísticas tradicionais, assumindo em relação à sociedade e ao *establishment* americano uma postura crítica.

Por essa gestualidade pictórica, ele articula processo e produto. O ato corporal é assunção dessa pintura como ação que vincula um processo de feitura em que não separa a obra do seu processo. No ato da pintura, o expresso não se separa da expressão. Trata-se de uma manifestação da subjetividade e da singularidade do artista na construção da obra por que tem relação com a própria mobilidade corporal, o acaso e o próprio percurso que esse corpo faz sobre a tela. Seja pisando na tela, seja plainando sobre ela, às vezes, amarrado a um cabo de aço.

Do corpo como campo de experiência e de estesia, Jackson Pollock emerge um acontecimento do gesto que se faz pintura, rompendo com uma ideia de arte figurativa e anunciando uma arte indissociada da vida, na qual flui de manchas, arabescos, gotejamentos e respingos enredados em formas abstratas de fortes características aleatórias. Em virtude dessa vinculação estabelecida entre processo criativo, obra e corpo próprio, também, da arte contemporânea, buscamos, além de Pollock, outros artistas com os quais pudéssemos dialogar, tendo como referência uma proposição pedagógica para o ensino de Artes Visuais baseada no desenho abstrato na relação com o corpo estesiológico.

Nessa procura, encontramos a arte do dançarino, performer e artista visual Tony Orrico. Contudo, enquanto Tony Orrico faz do próprio ato de desenhar um ato público, um ato performático, no caso do Pollock o gesto pictórico é um ato da relação do artista com ele mesmo, com seu projeto artístico. Além dos processos criativos apresentarem algumas distinções, a proposição gráfica desses dois artistas também é distinta: o primeiro trabalha com o senso de tempo, espaço e composição e uma troca de energia entre a experiência visual e o público em um processo que torna o corpo parte presente no desenvolvimento da obra, entrando quase na superfície; e o segundo trabalha com processos de ruptura, de gestos aleatórios e de gotejamento com a tinta. Todavia, ambos realizam suas proposições gráficas no chão, chamando nossa atenção o gigantismo das telas e o ato de expressão que não se separa do expresso e do criador. Tanto Jackson Pollock quanto Tony Orrico, usando uma expressão merleau-pontiana, habitam o espaço e o tempo da gestualidade gráfica no mover-se dos corpos pela/sobre tela.

Em relação ao desenho performático do artista americano Tony Orrico (Figura 6), podemos dizer que na gestualidade de sua expressão desvela-se uma articulação entre o ato de desenhar e a mobilização do corpo como uma experiência estesiológica.

**Figura 6** – Tony Orrico – *Penwald 8 circles*



Fonte: Pinterest ([2017])

**Descrição:** Fotografia em formato paisagem em preto e branco apresenta fundo preto e ao centro um enorme papel branco. No papel em toda sua extensão tem um desenho com oito círculos na cor preta em tons degradês, um ao lado do outro, em forma circular. Na parte inferior do papel, sobre o círculo central, o artista Tony Orrico está deitado de bruços com o corpo todo esticado em posição vertical. Suas mãos esticadas à cima da cabeça, cada uma com um giz grafa o círculo simetricamente. (Fim da descrição).

A ação gráfica performativa de Orrico nos permite compreender o corpo como campo de experiência e de estesia: corpo de movimento, sensação, afetação, comunicação e expressividade. Dessa maneira, assim como percebemos em Jackson Pollock, todo movimento é uma percepção estésica porque sentir e mover são aspectos de um mesmo fenômeno. Nesse sentido, o corpo se move e é movido por essa estrutura estesiológica imbricada ao esquema corporal.

Os artistas visuais Jackson Pollock e Tony Orrico expressam por meio de suas pinturas e desenhos esse entrelaçamento. Pela dimensão simbólica

presente na experimentação de seus corpos, os dois vivem a experiência que nos remetem a gestos gráficos que se aproximam de uma forma rizomática e de uma mandala respectivamente.

A pintura de Pollock tem a ver com itinerários aleatórios, cruzamentos de trajetórias e vias que se entrecruzam causando-nos uma impressão rizomática porque não apresenta em seus gotejamentos uma subordinação hierárquica. Os respingos não lineares se imbricam e se expandem em diferentes direções pela lona no chão, onde esse artista visual, ao se mover em seu entorno, obtinha uma visualização aérea de sua arte. Enquanto isso, em Tony Orrico seus gestos gráficos se reportam a imagens de mandalas, os traços feitos como se fossem registros de um compasso gigante que ao riscar o papel em grandes dimensões traduzem arcos circulares sem sair do chão. Esses círculos sugerem sentidos do próprio ciclo da vida, cujos processos se iniciam e se reconfiguram em estruturas conectadas, criando interfaces pelas trajetórias sobrepostas.

Ambos, Jackson Pollock e Tony Orrico, deixam rastros, os quais testemunham um modo de compreensão de vida e de arte encarnada no corpo por meio da experiência estesiológica.

Conforme Merleau-Ponty (1949-1952), em um de seus cursos na Sorbonne,

Há uma unidade do corpo, que não é a soma de sensações táteis ou cinestésicas, mas um 'esquema corporal'. Esse esquema não pode reduzir-se a uma soma de sensações; ele engloba: a consciência de nosso corpo no espaço e a unidade abarcadora de todos os dados sensoriais (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 183)

Pela afirmativa merleau-pontiana, há uma relação intrínseca entre a estesia e o esquema corporal, haja vista esse esquema englobar tanto o sensível quanto o inteligível. Nessa perspectiva, concebemos o desenho como ato corporal, manifestação de uma experiência estesiológica. O que significa dizer que o corpo é a materialidade na/para feitura do desenho, imbricamento em que o corpo não se separa do ato de desenhar. Na experiência de desenhar, o corpo comunica, afeta e é afetado. Ao mesmo tempo, a relação do corpo com a materialidade potencializa a poética pessoal, e na experimentação do corpo com outros corpos

e artefatos da cultura, ele cria e expressa. Por essa compreensão, denominamos esse ato corporal de **corpodesenhante**.

**Figura 7** – Tony Orrico: *performance drawings*



Fonte: Hypescience ([2018])

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem, no primeiro plano apresenta um gigantesco papel na cor branca. No papel em toda sua extensão tem um desenho com oito círculos na cor grafite, um ao lado do outro, juntos eles formam um círculo maior. À margem esquerda do papel, sobre um dos círculos, o artista Tony Orrico está deitado de bruços com o corpo todo esticado em posição horizontal. Suas mãos esticadas à cima da cabeça, cada uma com um giz grafa o círculo simetricamente. No plano de fundo, várias pessoas, algumas em pé outras sentadas no chão, participam da experiência de ver o desenho performático do artista. (Fim da descrição).

Como podemos ver na experiência do desenho performático de Tony Orrico (Figura 7), o processo gráfico é ato corporal e já é objeto de arte. A manifestação e a vida desse objeto artístico se dão na relação indissociável entre o corpo do artista, os espectadores, as folhas de papel com grandes dimensões e o grafite em bastão. Esse artista visual chama para a intervenção artística e seduz os espectadores para sua performance com a linguagem do desenho. Orrico pela sua gestualidade mergulha freneticamente no papel, realizando traços simétricos,

girando ritmicamente os pés descalços, impulsionando todo o corpo na criação da *Performance drawings* (Figura 7). Nessa feitura, a cadência das linhas formam arcos circulares, cujo aparecimento das imagens que lembram mandalas desnuda uma vibração constante impregnada pelo ritmo e pelo andamento do corpo. É importante ressaltar que, às vezes, esse artista visual durante seu ato performático amplia esse ato por meio da sonorização do ambiente, seja por música, seja pela sonoridade de diferentes objetos do cotidiano.

Nesse contexto, tomamos por referência a descrição da Figura 7 para compreensão da ideia de corpodesenhante em Tony Orrico como estesia do corpo. Deitado de bruços no papel, Tony Orrico, ao movimentar o corpo, cria motivos que nos remete a desenhos feitos por espirógrafo. Esses motivos consistem em oito círculos semelhantes que, juntos, formam um grande círculo. Denominado de *Penwald 2:8* (2009), esse processo criativo teve origem no *National Academy of Sciences*, em Washington D.C. inspirado por áreas espaciais. A gestualidade de seu corpo expressa uma entrega total à experiência da arte de corpodesenhante. Seus traços reúnem a marca do entrelaçamento entre o corpo que se espacializa pela estesia, o papel, o grafite e o espectador. “O corpo como sensível exemplar é um campo de experiência, de estesia e do movimento em que o olhar habita. Ao mover-se o corpo se desdobra em traços, descrições e expressividade”. (NÓBREGA, 2015, p. 92).

Ao vermos a Figura 7 percebemos que a experimentação do corpo pelo artista oferece pela potência dos movimentos o prolongamento do corpo como ato criador. A relação do corpo do artista com o espaço, onde o papel em grande dimensão está fixado, e com a materialidade com a qual ele cria na relação com a experiência de ver do espectador, possibilitam a formação de uma poética pessoal e idiossincrática, imprimindo ao seu modo de ser corpodesenhante um estilo. No ritmo impresso pelo gesto que dá forma aos motivos circulares, o artista desvela a relação com seu mundo vivido e sua cultura. O gesto e o movimento dizem do corpo que grafa o papel na superfície. A qualidade gráfica de seu trabalho traduz a profundidade e a intensidade do desafio conceitual que emana do seu corpo, resultado de um corpo que se manifesta por meio de linhas e formas simétricas.

Um estilo desvelado no lugar em que o corpo habita. “A arte é um campo para a expressão da vida, da liberdade, da criação de sentidos, tanto para o artista quanto para o público que se engaja de forma diferente, mas não menos potente na apreciação estética da obra” (NÓBREGA, 2015, p. 123). Nessa perspectiva, o sentido de corpo na arte contemporânea ganha outras reverberações e outros sentidos como as marcas da expressividade deixadas por Tony Orrico.

Na arte contemporânea, o corpo sai do lugar de passividade e entra na ideia de corpo de intencionalidade, de potencialidade, de um corpo que é capaz de insurgir, de libertar-se e transformar-se. “Nas obras contemporâneas, em suas sensibilidades diversas, o corpo assume os papéis concomitantes de sujeito e objeto, que aparecem mesclados de forma a simbolizar a carne e a crítica, misturadas”. (CANTON, 2014, p. 24)

Nascido em Chicago em 1979, esse artista visual norte-americano, desde criança, tem aproximação com as artes quando por influência do avô começou a pintar flores e paisagens, formando-se como coreógrafo no ano de 2003. Dessa experiência com a dança e a pintura, Tony Orrico criou suas próprias técnicas nas quais seu corpodesenhante mobiliza seu senso de simetria e propriocepção<sup>16</sup>. A técnica e a estética desse artista visual engloba um processo de improvisação acoplado aos estados de ser e de mudar as formas e as linhas pela estesiologia do corpo, expressão que entrelaça medida, gravidade, energia, força, equilíbrio, exaustão, repetição e suor. De acordo com Merleau-Ponty,

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo ao seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo (MERLEAU-PONTY, 1964/2015, p. 20)

O desenho como ato corporal, o corpodesenhante, é coextensivo do corpo criador na arte do desenho abstrato. A tela, a tinta, o papel, o grafite e o corpo estão enraizados e imbricados de tal maneira na ação pictórica que, nessa

---

<sup>16</sup>Esse termo designa a capacidade do corpo reconhecer sua localização espacial, posição, orientação e a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais.

experiência, esse fenômeno estético é um acontecimento da estesiologia do corpo, condição inseparável do Ser no mundo e sua relação com a existência humana.

### **3.1 Nas tramas do corpodesenhante: desenho e deficiência visual**

Os estudos que articulam arte, desenho e deficiência visual tomam como parâmetros os seguintes aspectos: primeiro, o direito da pessoa com deficiência de ter acesso ao desenho como um processo de apropriação das visualidades contemporâneas para construir processos mais autônomos de interação, quer seja no contexto escolar, quer seja na sociedade. Segundo, muito dessas práticas em desenho operam com os processos individuais ou no contexto da educação especial e não experimentam, não procuram investigar, ou não apontam para as relações em contextos de educação escolarizada em que se manifestam estudantes com e sem deficiência visual, embora, conforme já mencionado no estado da arte, na introdução dessa dissertação, a pesquisa realizada por Oliveira Neto (2015) já pressupõe o diálogo e a interação entre participantes videntes e não videntes. Em sua proposta investigativa, o corpo é agenciado como meio de expressão artística, cuja composição gráfica tem origem na exploração tátil, em estátuas corporais e desenho tátil-visual.

Esse processo de apropriação do desenho não significa dizer uma subordinação à lógica visuocêntrica do desenho, mas como ela considera o campo das culturas que se constroem a partir da não vidência.

A aprendizagem do desenho pela lógica da não vidência, em nosso estudo, tem por pressuposto o corpo como campo de experiência e de estesia. Trata-se de pensar a organização do conhecimento por meio das sensações do corpo, compreendendo essa organização não como algo meramente racional, todavia considerando a completude do humano que obviamente inclui o corpo. A gente não existe sem corpo e estesiologia, quer dizer, a teoria das sensações. Por esse ponto de vista, o desenho emerge da experiência sensível do corpo estesiológico que está implicado com a estesiologia e o conhecimento proveniente dessa organização indissociada da percepção, da sensação, da afetação, da comunicação e da expressão. Partindo desse entendimento, ao mover-se o corpo

percebe, sente e tem expressividade e por essa expressividade gera-se o desenho como ato corporal.

De acordo com Chuí (2010, p. 39), “desenho é alegoria da ação que desafia o mistério”. Considerando esse argumento, podemos dizer que desenho é um acontecimento no qual gestos se tornam traços que nos surpreendem pelas marcas visuais gestadas no corpo na relação com os materiais, sejam em ambientes de aprendizagem formal, não formal e/ou virtual. Conforme Tiburi (2010),

Se desenhar é ter atenção aos traços do mundo, é certo que a escola faz “dês-ver” ou “des-olhar”. A escola é reflexo da cultura, da vida política, do que pensamos de nós. É espelho. Não estou, é claro, a “culpar” a escola, mas apenas definindo o que ela se torna, o que fazemos dela. A escola é o vasto projeto de institucionalização do conhecimento que orienta o olhar para esquemas prévios: a criança substitui com a letra e a palavra a imagem que ela mesma poderia formar caso ainda permanecesse com a potência de dizer o mundo por meio de um pequeno instrumento chamado lápis em suas mãos. É o traço, aquilo que chamamos conceito, que uma criança perde já no início de sua frágil vida intelectual. (TIBURI, 2010, p. 63-64).

Na concepção de Tiburi (2010), o traço já é desenho percebido na nossa relação com o mundo. Entretanto, com base nessa autora, enfatizamos que há ainda no currículo escolar uma desorientação na educação do olhar de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Sendo assim, nesse estudo o desenho como ato corporal é um novo modo de conceber o ensino e aprendizagem dessa expressão gráfica na escola. Referimo-nos aqui a um processo de desconstrução da noção de um desenho estereotipado, cuja feitura se orienta por modelos, padrões e normas estabelecidas. Saímos de uma lógica do desenho como representação ou cópia da realidade e anunciamos uma ideia de desenho em que o olhar habita o corpo. “Penso que o corpo e olhar andam separados em nossa cultura espetacular, e que o desenho pode ser a arte de devolver o olhar ao corpo” (TIBURI, 2010, p. 63). O corpo movente que ora ver, ora é visto na relação com a materialidade se transforma em algo tangível como o desenho. O corpo dentro e fora do ato de desenhar também faz parte da composição do objeto artístico. Nesse acontecimento do olhar, o desenho como ato corporal conduz a experiências lúdicas.

O desenho, tanto na expressão quanto no fazer artístico, fala da relação perceptiva com as coisas e tem relação direta com os sentidos que atribuímos às coisas e como estas oferecem sentidos para nós. Partindo desse ponto de vista, desenho não é a representação de mundo. É a própria expressão da corporeidade na sua relação com o mundo, com as pessoas e com as coisas. Conforme Chuí (2010),

O desenho é a expressão maior do que há de efêmero e de eterno na humanidade. Não se vincula um desenho a uma cultura simplesmente, a um povo, como podemos fazer com a arquitetura ou a escultura. É em parte um pensamento que se concretiza e um projeto que não se finaliza completamente. Parece a vida, quando pensamos nela (CHUÍ, 2010, p. 188).

Nesse contexto, urge tornar acessível o desenho como conteúdo relevante no currículo de Artes Visuais, tendo em vista oportunizar a acessibilidade ao conhecimento artístico como direito de aprendizagem para os estudantes com ou sem baixa visão.

Vivemos um momento histórico de transformações sociais, um mundo de mudanças em ritmo acelerado por meio da expansão das novas tecnologias e meios midiáticos, nos quais a informação circula rapidamente de forma globalizada, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais por haver mais demanda em conhecimentos e uma parte da sociedade ficando excluída desse processo. Diante dessa situação, a sociedade põe em discussão o respeito à diversidade e à inclusão social.

Isso suscita um empenho na gestão pedagógica do ensino de Artes Visuais de forma a facilitar as interações sociais, considerando uma prática educativa mais inclusiva. A escola tem buscado acompanhar essas transformações sociais, embora ainda não tenha conseguido incluir a todos com sucesso, principalmente em relação à pessoa com deficiência que sempre foi excluída do contexto social. Todavia, sabemos que existem experiências educativas que procuram promover contextos inclusivos na escola regular. De acordo com Amiralian (2009),

[...] nas pessoas cegas ou com baixa visão, a questão fundamental que as diferenciam significativamente do outro, é perceptiva, ou seja, o modo como apreendem o mundo externo e como se relacionam com ele. A organização perceptiva [...] é diferente daqueles que tem visão, os

deficientes visuais se utilizam de um outro conjunto de receptores para a percepção, apreensão e interação com o mundo que os rodeia (AMIRALIAN, 2009, P. 32).

Nessa perspectiva, mediamos um processo de ensino e de aprendizagem em que todos construíssem conhecimento e não apenas para atender um estudante com deficiência. Nosso desafio foi sistematizar uma abordagem por meio da qual todos pudessem participar do momento comum compartilhado. Sendo assim, operamos na perspectiva da inclusão escolar, considerando o desenho abstrato sob a ótica da arte contemporânea, sendo a amálgama dessa abordagem o corpo estesiológico que percebe como experiência de leitura e de conhecimento. Nessa pedagogia do desenho, no ato de criar, o corpo não se separa da performance, da expressão gráfica e da estesia. O que faz dessa abordagem pedagógica uma experiência estesiológica em educação inclusiva.

Nesse estudo, a inclusão escolar é discutida trazendo para a cena a deficiência visual, delimitada na particularidade do estudante com baixa visão. Conforme Silva (2010),

Deficiência visual é considerada, para fins educacionais, como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual [...]. A deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno para estabelecer relações com as demais pessoas, objetos e fatos que acontecem ao seu redor. (SILVA, 2010, p. 21).

Esse ponto de vista apresentado pela pesquisadora Silva (2010) vem ao nosso encontro porque reconhecemos que a pessoa com e sem deficiência visual possui potencialidades que ao serem interpeladas e colocadas em estado ativo de construção de conhecimento, embora em ritmos e tempos diferenciados, em uma situação de ensino todos aprendem. A partir desse entendimento, assumimos o desafio de incluir responsivamente todos os estudantes, percebendo os conflitos, as vantagens e as alegrias da convivência com a diferença. “A inclusão é uma organização social em que todos são considerados iguais. [...] Independentemente das diferenças existentes, todos devem ser considerados cidadãos com os mesmos direitos e os mesmos deveres” (AMIRALIAN, 2009, p. 22).

A deficiência visual compreende duas categorias, a saber: cegueira e baixa visão. De acordo com a Série “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2006), publicada pelo Ministério da Educação,

Cegueira é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Baixa Visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, reduções importantes do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).

Em contexto escolar inclusivo, espera-se, portanto, que no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas cegas e pessoas com baixa visão ocorram por meio dos sentidos, com o uso de Sistema Braille e por meio do uso de recursos (lupa, fonte ampliada), respectivamente. Para Amiralian (2009, p. 32), “as pessoas cegas percebem o mundo por meio dos sentidos táteis, cinestésicos e auditivos e as pessoas com baixa visão usarão, além desses sentidos, a visão que possuem, com maior ou menor intensidade e de acordo com as características de suas condições visuais”.

Nessa conjuntura discursiva, a pesquisa procurou potencializar o aprendizado de estudantes com e sem baixa visão, entendendo que a construção do seu pensamento visual por meio do desenho abstrato está associada à experiência de ver e à educação do olhar. Esse fenômeno educativo suscitou construir e organizar o espaço de sala de aula considerando os sentidos táteis, cinestésicos e auditivos, atento à totalidade corpórea, tendo em vista garantir a interação, a participação e a aprendizagem significativa de todos. De acordo com Domingues, Carvalho, Arruda (2010),

O aluno com baixa visão usa ou tem a possibilidade de usar a visão para a realização de atividades escolares e outras fora da escola. Ao realizar atividades significativas, o aluno poderá descobrir os benefícios e as vantagens de usar o resíduo visual, fixar os olhos, focalizar e seguir objetos situados em diferentes posições e distâncias. Desta forma, poderá compreender a importância do uso da visão na execução de tarefas de seu interesse. O tipo e tamanho das letras, a distância do material a ser visualizado, o contraste oferecido e a incidência de luz sobre o material devem ser considerados quando o professor prepara os materiais e em atividades desenvolvidas no cotidiano da escola. Ou seja, é necessário considerar sempre as necessidades visuais do aluno e oferecer condições e recursos para melhorar a eficiência visual (o uso da visão) (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p. 10-11).

Nesse contexto, ao considerar as particularidades do estudante com baixa visão no universo da educação do olhar, não só estamos garantindo o seu direito à aprendizagem da linguagem do desenho como favorecemos a exploração de seu resíduo visual ao máximo. O acesso ao conhecimento das artes visuais é um direito de todos. Segundo Silva (2009),

[...] a aprendizagem é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, em que a linguagem, a interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa (SILVA, 2009, p.124).

Desse modo, entendemos que todos os estudantes em contexto escolar merecem ser submetidos à experiência do encontro consigo mesmo e com o outro por meio de instigações visuais na relação com o olhar imbricado no corpo estesiológico. No tocante ao sentido do olhar, assim se refere Alves (2011),

O olhar não se limita à visão, uma vez que a própria percepção visual é histórica e culturalmente construída a partir das disposições orgânicas. Nesse sentido, o olhar [...] é engendrado nas esferas da subjetividade e das experiências sensoriais do mundo, as quais são orquestradas, também, por manifestações táteis, sonoras, olfativas e térmicas, sintetizadas na totalidade corpórea e imersa em um contínuo fluxo de semantização que revela imagens sobre o mundo e sobre os próprios seres humanos (ALVES, 2011, p. 1).

Diante do exposto, ao relacionar o olhar às experiências sensoriais como totalidade corpórea, Alves (2011) se aproxima do entendimento de pensar a organização do conhecimento por meio das sensações do corpo. E esta estesia do corpo é um acontecimento do olhar. Portanto, na relação desenho e deficiência visual se engendram as tramas do corpodesenhante.

#### 4 DESFORMAR É PRECISO: O TRANSVER DAS OFICINAS DE DESENHO

É preciso transver o mundo.  
Isto seja: Deus deu a forma.  
Os artistas desformam.  
É preciso desformar o mundo [...]

Manoel de Barros

Nos versos acima de Manoel de Barros, o escritor nos convida e nos provoca ao desassossego do olhar. Isso significa dizer para sairmos de um olhar naturalizado com uma visualidade já estabelecida, estereotipada, moldada por representações e criarmos outros possíveis modos de ver. Nessa perspectiva, as seis oficinas descritas e analisadas nesta quarta seção contribuem por meio do ensino de desenho a “transver o mundo”, conforme sugerido pelo poeta.

Nessas oficinas, pelo gigantismo do papel e demais materiais reunidos na feitura do desenho, a abordagem do desenho na perspectiva da arte contemporânea e do corpo estesiológico procurava desencadear exercícios de desformação dos grafismos escolares centrados na figuratividade. Sendo assim, o ensino do desenho buscou sair de uma ação pedagógica, que o concebe como representação e cópia da realidade, apesar de que, nas três primeiras oficinas, o desenho figurativo tenha sido recorrente.

Por meio da escuta, da observação, do caderno-portfólio e das respostas dadas pelos estudantes nas avaliações realizadas após cada oficina, os dados foram interpretados. Dessas leituras interpretativas, evidenciamos as seguintes categorias: a recorrência do figurativo, a emergência do corpo descobrindo o abstrato e o corpodesenhante. Ressaltamos aqui que nesse embate, referente ao desenrolar destas oficinas, era preciso compreender o que era relevante para os estudantes com e sem baixa visão, encontrando no trabalho coletivo as possibilidades de resposta dada por cada um deles.

Assim, nesta seção, discutiremos a respeito da recorrência do figurativo e da emergência do corpo descobrindo o abstrato respectivamente e na seção cinco abordaremos a respeito do corpodesenhante.

#### 4.1 A recorrência do figurativo

Olhar espantado. Foi essa a primeira marca deixada pelos estudantes ao chegarem à porta da sala de aula, turma do 6º ano C. Isso se deu pelo choque ao encontrarem a arrumação da sala em outra formatação. As cadeiras antes dispostas umas atrás das outras, agora se encontravam organizadas em semicírculo propiciando que o centro da sala se tornasse um espaço vazio, favorecendo maior circulação entre todos durante o percurso da vivência na primeira oficina. Assim, este encontro começa pelo tensionamento expresso no olhar e no gestual de cada um dos estudantes com e sem baixa visão que adentrava a sala.

“Do tecido ao corpo, traços e cores”, tema desta oficina, teve seu início com nossa apresentação, na qual falamos a respeito da pesquisa e por quais razões escolhemos a escola pública, bem como do contato que já havíamos tido com a escola, com a professora de Artes e com os pais deles. E que os pais em reunião haviam dado o consentimento e assinado o termo de autorização para que eles pudessem participar das oficinas de Artes Visuais, mas, que eles estavam livres para participar ou não das oficinas. Eles também iam assinar o termo de autorização para sua participação nas mesmas. Não nos alongamos na conversa, porque a oficina estreava pela vivência, conforme descrição na seção referente à metodologia.

Inicialmente, tivemos dificuldade de conduzir o processo durante as oficinas por conta da resistência e de rupturas surgidas no percurso. Apesar de nossa mediação em não desconsiderar a regra estabelecida, tivemos que adaptar as atividades em decorrência das respostas dos estudantes na participação, necessitando replanejar no processo a atividade. No ato de exploração do espaço, eles não observavam as regras, que era não bater um no outro, e com o descumprimento dessas regras, começou a haver agressão física, contatos intencionais que machucavam o outro.

A vivência foi iniciada com os estudantes com e sem baixa visão, em círculo, sentados em suas cadeiras. Todos com um lenço de tecido entre as mãos iniciaram o processo de exploração tátil segundo nossas orientações. A partir dessas orientações, os estudantes iam passando para uma nova etapa de

exploração do tecido de cetim de seda. Enquanto eles estavam trabalhando sentados na cadeira, o processo de exploração tátil transcorria de maneira ininterrupta em que era perceptível o engajamento de cada um com bastante atenção e autonomia. Ao avançar com a proposição pedagógica, que consistia em todos de pé, como nos mostra a Figura 8, caminharem pelo espaço delimitado previamente, alguns estudantes faziam do tecido um chicote e na exploração do espaço começaram a chicotear uns aos outros com o lenço. O transgredir de regras fazia com que alguns dos interlocutores perdessem o interesse de participar e voltassem a sentar na cadeira, fazendo-se necessário dar um novo direcionamento para a proposição, antes que alguém saísse machucado.

**Figura 8** – Vivência com lenços



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Na sala de aula, um círculo formado por estudantes de ambos os sexos. Eles estão em pé com um tecido nas mãos, os tecidos são nas cores verde, vermelha e azul. No centro da imagem da cintura para cima um estudante de costas. (Fim da descrição).

Compreendemos que essas atitudes retratam talvez o ciclo de vida em que os estudantes se encontravam: plena adolescência, cujas características falam de um corpo em transformação na transição entre a infância e a vida adulta, mudança muito marcante e pessoal. A rebeldia no comportamento é uma forma de se opor aos outros e às regras que estão ao seu redor. Geralmente, para

mascarar as inseguranças e as fragilidades, começam a agir por meios agressivos e agir segundo o impulso. Ou talvez essa forma de experimentar o “novo” fizesse com que os adolescentes fossem tão impetuosos nos momentos de movimentar-se pelo espaço. De outra maneira, a mudança de estratégia didática talvez tenha causado um grande desassossego na rotina das aulas que eles vinham tendo antes da pesquisa intervenção.

Na continuidade da exploração do tecido, os estudantes foram convidados, novamente, a passear pelo espaço ao som da música *All souls night* de Loreena Mckennitt (1991). Todos ficaram parados em um determinado lugar da sala, passando a usar o tecido no rosto, pescoço, braços, realizando uma leve massagem com toques suaves. A partir de uma nova orientação, os estudantes voltaram a caminhar pelo espaço e foram solicitados que nesse caminhar formassem duplas com quem estava perto de si e, na próxima orientação, eles trocassem o lenço e um passasse a massagear o outro, um de cada vez. Acompanhamos com um olhar atento a essa condução para ver se haveria conflitos entre eles.

Durante a observação, pode-se perceber que os embates foram efêmeros e o tocar gerou conexões entre eles que ultrapassaram os limites da nossa expectativa. Ao se envolverem na atividade, os estudantes passaram a tocar o outro de forma respeitosa, e isso aconteceu porque “o desenvolvimento da experiência do tocar não se encontra, portanto, no contacto de um sujeito com um objeto, mas sim no contacto dos sujeitos uns com os outros”. (BRUN, 1991, p. 158). Neste caso, percebemos uma mudança qualitativa, uma mudança surpreendente no contexto da vivência, da passagem do toque como ato de conflito para um toque solidário, para uma descoberta, para o encontro. O que estabeleceu relação de confiança na hora da criação da composição que suscitava o contato pelo tato.

Passados pela experiência do tocar, os estudantes foram convidados a formar duplas ou permanecer com a dupla já formada. E a sala de aula foi tomada pela agitação na tentativa de formação de pares. À medida que os estudantes passaram a receber o material, a euforia foi dando abertura à curiosidade. E, ao receber o material, os estudantes indagaram que papel era aquele e o porquê daquele lápis. O material consistia em uma folha de papel tamanho ofício peso

60, e um lápis 6B (o lápis 6B e o papel peso 60 foi acessível a todos, dessa forma não haveria diferenciação de material entre os estudantes com e sem baixa visão).

Apesar de ser uma turma do 6º ano de escolaridade, e a especificidade da linguagem ser Artes Visuais, alguns dos estudantes nunca tinham tido contato com um lápis 6B, sendo necessária uma breve explicação a respeito desse lápis e desse papel, visto que essa falta de conhecimento em relação à materialidade se dá porque “[...] na escola brasileira talvez seja a ideia de que qualquer material sirva para a criança da rede pública, desde que contemple o conteúdo que está sendo tratado” (REYLE, 2012, p. 47). E, ainda, temos impregnada na cultura do ensino de Artes Visuais a ideia de que os materiais necessários para o desenho se resume a papel ofício A4, gramatura 75g e lápis grafite 2B.

A proposição pedagógica enunciava que cada dupla – um em pé e o outro de costas sentado em uma cadeira - criasse dois desenhos: um desenho tátil-gráfico era feito pelo estudante que estava em pé, tendo o seu dedo indicador como marcador e as costas do colega que estava sentado como materialidade. O outro desenho, criado pelo estudante que estava sentado, tinha por materialidade o lápis e o papel. Ambos os desenhos foram criados com linhas em diferentes direções a partir das sensações advindas do corpo.

Partindo-se do conhecimento prévio da dupla, tínhamos por expectativa de aprendizagem que ao término da oficina a produção dos estudantes com e sem baixa visão expressasse desenhos abstratos, haja vista que, em um dos encaminhamentos da proposição, assinalávamos que eles não se preocupassem nesse processo gráfico em fazer formas e/ou objetos que fossem reportados às coisas do cotidiano, ou seja, remetendo-se ao desenho figurativo.

A partir do enunciado dado, os estudantes começaram a interagir e se implicarem no processo, conforme Figura 9.

**Figura 9** – Composição Gráfico Tátil

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Sala de aula com mesas organizadas de frente e próximas às paredes. Vários estudantes de ambos os sexos. Alguns estão sentados na cadeira de frente para a mesa, enquanto outros estão em pé por trás da cadeira na qual se encontra um estudante sentado. Os estudantes, que estão em pé, tocam com o dedo indicador as costas dos estudantes que estão sentados. Concomitantemente, estes por sua vez estão com os braços debruçados sobre a mesa grafando o papel. (Fim da descrição).

Durante o ato criativo era perceptível o quanto os estudantes se envolviam na feitura dos desenhos, ao ponto de uma estudante, que não havia participado de nenhum momento durante a vivência com exploração tátil do tecido, envolver-se ativamente.

Porém, ao observar o momento criativo desses desenhos pelas duplas, percebemos que as produções gráficas não correspondiam às expectativas dos encaminhamentos orientados antes dessa proposição pedagógica. Das mãos em movimento, as linhas foram configurando composições enunciadoras de formas de objetos do cotidiano, ainda muito marcante nos traços de representações estereotipadas de casas, sol, dentre outros, denotando assim características de um desenho figurativo. Embora as duplas não tenham criado nenhum desenho abstrato, naquele momento eles conseguiram ficar atentos e interagiram uns com os outros com bastante atenção e compenetrados. Na tentativa de que os mesmos saíssem da noção do desenho figurativo, fomos criando outras

estratégias didáticas para que eles pudessem compreender e construir a noção do desenho abstrato.

Tocar o corpo do outro, na vivência em que o tecido fora explorado tatilmente de diversas formas, favoreceu uma maior aproximação entre os estudantes com e sem baixa visão, estabelecendo uma relação de confiança na hora da criação da composição em que se suscitava o contato pelo tato. O estudante que está em pé vai dando ao outro elementos para constituir o desenho no papel ao traçar linhas com os dedos nas costas dele. Nessa reciprocidade, o colega que está sentado extrai linhas e formas que são advindas de um jogo intercorporal, o qual articula o toque e a grafia do desenho, deixando impressas no papel seu repertório imagético.

Tocar outrem é ter acesso a algo que se escapará para sempre ao tátil; [...] porque é uma experiência do ser a dois, o tocar reveste-se, na vida afectiva, de uma importância das mais consideráveis e o verbo *tocar*, bem como a sua forma passiva *ser tocado*, põe-nos perante as diferentes vicissitudes da comunicação entre consciências. (BRUN, 1991, p. 157. Grifo do autor)

Nesse entrelace, o tocar age como disparador de sentido expresso na corporeidade dos estudantes ao se deslocarem de um momento de corpos agitados para o silêncio de descobertas constituinte do eu e do outro, presente na relação com o ato criativo, na qual são construídos estímulos desencadeadores dessa experiência do exercício tátil-gráfico.

**Figura 10 – Composições dos estudantes na oficina 1**



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Quadro dividido em vinte e quatro retângulos. Em cada retângulo, há uma composição gráfica feita com lápis grafite. Os desenhos, na sua maioria, são de casas, árvores, carros, pessoas, sol e coração. (Fim da descrição).

Pela imagem apresentada na Figura 10, vemos desenhos figurativos de 24 (vinte e quatro) adolescentes que vivenciaram a Oficina 1(um), intitulada “Do tecido ao corpo, traços e cores”. Com traços que nos remetem aos desenhos

criados por crianças no nível da Educação Infantil e dos primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, eles nos chamam a atenção pela não referências às visualidades da cultura midiática circulada socialmente. Traços esses oriundos de repertórios artísticos e estéticos incorporados culturalmente, prenhe de estereótipos que talvez ainda não foram, na trajetória escolar desses aprendentes, oportunizadas situações de ensino e de aprendizagem que promovam a ampliação dessas composições gráficas na perspectiva do desenho como objeto de conhecimento no ensino de Artes Visuais.

Após a exploração tátil com tecido de cetim e composição tátil-gráfico tátil, é chegada a hora da exposição dialogada, a qual é marcada por corpos silenciados. Ao abrirmos espaço para a última passagem da oficina, momento este em que os estudantes deixam suas impressões, avaliando o que fora vivenciado durante a mesma, também é hora de expor o conteúdo explorado no percurso. Quem inicia a discussão é o L. Messi mostrando seu desenho: “fiz um chupa cabra!”. Houve uma trovoada de risos e na sequência do diálogo, os demais estudantes olham entre si, ouvem atentamente, porém não verbalizam. Aparentemente há uma intimidação que os impediram de interagir diante do grupo, restando-nos o registro visual da corporeidade de cada um.

Esse silêncio dos estudantes nos trouxe inquietudes. Será que esse silêncio tinha relação com a forma da mediação pedagógica ou foi uma resposta proveniente das novas descobertas desses adolescentes ao participarem de uma oficina tão diferente do cotidiano escolar que vinha sendo experienciada por eles até aquele ano de escolaridade? Entretanto, como nos diz Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Nesse sentido, o silêncio fala desse corpo que, ao se engajar em um processo criativo, expressa o indizível já traduzido em seus desenhos figurativos.

Sendo assim, ao olhar para a trajetória dessa primeira oficina, avaliando o processo ocorrido e o estranhamento causado, inicialmente pela rebeldia e pelo silêncio dos estudantes com e sem baixa visão durante as atividades, compreendemos que as dificuldades encontradas são ecos de vozes e de corpos que subvertem a ordem quando são postos em situação de aprendizagem, nas quais os estudantes agem ativamente na construção do conhecimento.

Nessa segunda oficina, os estudantes foram convidados a tirarem os calçados porque nos passos seguintes íamos precisar estar descalços para sentir as sensações por meio do contato dos pés com o material a ser explorado. Nessa vivência, começou um tensionamento por parte de alguns estudantes que não queriam ficar descalços. Não insistimos na realização da ação e, sem emitir nenhuma palavra, tiramos os nossos sapatos e deixamos em um cantinho da sala. Ao verem nossa atitude, os estudantes foram timidamente, também, ficando descalços.

Em seguida, cada um foi recebendo uma venda de olhos – estilo máscara de dormir – e antes de usá-la foi dada a explicação de quais seriam os combinados a partir do uso dela. Dentre os combinados para uso da mesma na realização da proposição pedagógica, a principal consistia em colocar a venda nos olhos impossibilitando o ato de ver para proporcionar processos alteritários, não se resumindo apenas à leitura tátil.

Após todos estarem vendados, foram convidados a ficar de pé e caminhar, explorando o espaço da sala, cujo chão estava forrado com o plástico bolha. Antes mesmo de a orientação ser enunciada, os estudantes já começaram a estourar as bolhas do plástico. Mais uma vez eles subverteram as regras do jogo. Enquanto o plástico bolha estava sendo estirado no chão, alguns dos estudantes encontravam um jeito de levantar a máscara e ver o que estava acontecendo no espaço. A ansiedade por parte de alguns deles era maior que a espera para a realização da vivência. E, novamente, quando todos foram convidados a ficar de pé e dar alguns passos à frente, antes mesmo de ouvirem as orientações, os outros estudantes foram contagiados pelos sons dos estouros das bolhas e começaram a agir com grande entusiasmo e efervescência.

O objetivo do uso da venda não foi com a intenção de fazer uma simulação de como uma pessoa com deficiência visual (cega) se sente ou algo que o valha, mas para eles perceberem que o espaço da sala de aula não é só visual, é também sensorial. O importante, neste caso, foi fazer com que toda a turma atuasse e participasse da ação pedagógica com a mesma proposição pedagógica de ensino tanto para o estudante com baixa visão quanto para os estudantes sem baixa visão. Diante dessa proposição, o uso da venda foi uma maneira facilitada

para a realização da vivência, fazendo com que todos os partícipes do grupo se implicassem nessa proposta de ensino.

**Figura 11** – Explorando o plástico bolha



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem mostra sala de aula. No centro da sala, vários estudantes caminham sobre um plástico que forra o chão da mesma. Entre os estudantes que caminham, uma estudante está sentada, tocando o plástico com as mãos. Ao fundo, próximos à parede, alguns estudantes observam sentados em cadeiras dispostas em torno do plástico. (Fim da descrição).

Nesse momento, havia uma interceptação entre interlocutores e mediadora, não havia uma escuta. As regras foram subvertidas, o caminhar pelo plástico bolha, explorando as sensações com os pés, desembocou em ações inesperadas: uns caindo sobre os outros, os estudantes não ouviam mais as orientações dadas, eles gritavam, pulavam, corriam sobre o plástico, sentavam, deitavam, rolavam pelo plástico bolha. Era um momento de muita euforia, e, para um olhar estrangeiro, a sala estava tomada pelo caos.

Diante do cenário apresentado, sentimos vontade de contornar a situação, mas nos contivemos e deixamos fluir. Fazia-se necessário que eles extravasassem toda energia canalizada, permitindo a liberação no ato de pular, gritar, correr naquele momento de exploração e explosão de energia que contaminava a todos.

Ao observar toda ação, ao mesmo tempo havia uma tensão enorme sobre nós, porque eles não estavam preocupados se iam se machucar ou se machucariam os colegas, o que era preocupante. Naquela cena, só víamos o confronto de corpos. E esses embates nos dava medo em causar consequências maiores, o contato direto do corpo com os objetos da sala e o corpo com o corpo do próprio colega. Depois de muita exaustão, eles começaram a voltar para suas cadeiras, tornando-se espectadores dos que ainda continuavam na exploração do plástico.

Como a chama da efervescência foi diminuindo, demos continuidade ao processo de exploração tátil. Os estudantes sentados na cadeira, em círculo, voltaram a ser vendados e fomos passando uma cesta com objetos de uso do cotidiano para que eles pudessem, por meio do tato, explorar a textura do objeto e fazer o reconhecimento do mesmo (Figura 12). No instante em que a cesta passava, e eles se identificavam com o objeto, queriam ficar para si e, também, já retiravam a venda para a conferência se o objeto era aquilo mesmo que estavam falando. Essa cena se repetiu por mais de uma vez.

**Figura 12** – Exploração de objetos



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Duas fotografias coloridas em formato paisagem. A primeira, à esquerda mostra três estudantes. Eles estão vendados e sentados na cadeira de cor azul, um ao lado do outro. O estudante sentado à direita, tem no colo uma cesta na cor marrom com vários objetos. Na mão direita, ele segura um pandeiro colorido na altura do ombro. Os dois colegas ao seu lado, escutam os sons produzidos pelo pandeiro. A segunda fotografia mostra um recanto da sala de aula em formato L. Tem vários estudantes sentados em cadeiras na cor azul e todos estão vendados. Os três primeiros à direita estão manipulando objetos em suas mãos. O quarto estudante está com uma cesta marrom sobre as pernas. Com a mão esquerda ele segura a cesta e a mão direita está dentro dela. Os demais estudantes estão com os braços sobre as pernas. (Fim da descrição).

Quando a cesta chegou ao último estudante, abrimos espaço para os mesmos anunciarem suas impressões a respeito desses objetos explorados tatilmente. Para a fala fluir no círculo, conduzimos a discussão a partir dos questionamentos: como foi tocar no objeto? Foi fácil ou difícil reconhecer o objeto escolhido? Qual a sensação que esse objeto te trouxe? Em relação a esses questionamentos, as falas traduzem algumas percepções sentidas pelos estudantes durante essa exploração tátil:

Eu reconheci o secador porque eu uso quase todos os dias para secar os cabelos (JULIANA PAES)

Eu peguei um boneco, mas era uma boneca. Eu que fico com meu irmãozinho quando minha mãe sai de casa, quando peguei a boneca parecia que era um bebê (ZEZINHO)

Peguei um carrinho, descobri logo o que era por causa dos pneus (DOUGLAS)

O meu foi um coqueiro, eu peguei e pensei que era uma árvore (FLORA).

Buscando compreender as narrativas desses estudantes, nós evidenciamos que o corpo tem um saber perceptivo que dialoga com a cultura, com o mundo e o cotidiano dos partícipes da oficina, extrapolando uma visão de construção de conhecimento originado na lógica do eu penso e da razão. O estudante ao pegar o objeto, pelas sensações imbricadas no corpo, mobiliza os sentidos e há uma reciprocidade entre os mesmos, os quais oferecem, por meio de seu repertório cultural, uma experiência de construção de conhecimento sensível tão cara ao ensino de Artes Visuais e à educação inclusiva. Conforme Merleau-Ponty,

meu corpo é [...] um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo [...] justamente um sistema acabado de equivalências e transposições intersensoriais. Os sentidos traduzem-se uns nos outros sem precisar de um intérprete, compreendem-se uns aos outros sem precisar passar pela idéia (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 314 - 315).

Após a discussão no círculo, os estudantes foram convidados para a criação de desenhos. Nessa etapa da oficina, encaminhamos os mesmos para, por meio de linhas e cores, grafar com gizão de cera no papel peso 60 as

sensações vivenciadas durante o percurso da oficina “Do plástico bolha à expressão gráfica”. Na Figura 13, apresentamos algumas composições criadas a partir dessa proposição.

**Figura 13 – Composições dos estudantes na oficina 2**



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Quadro dividido em vinte e quatro retângulos. Em cada retângulo uma composição feita com lápis grafite. Algumas das composições estão coloridas, enquanto outras estão somente desenhadas com o lápis grafite. Os desenhos, em sua maioria, são de pessoas, casas, sol, carros, árvores e flores. (Fim da descrição).

Pelas composições apresentadas, vemos pequenos indícios de desenho abstrato, embora em sua maioria permaneça a predominância do desenho figurativo.

Ao término do processo criativo da composição do desenho, fomos para a exposição dialogada. E os interlocutores silenciaram. Pela gestualidade deles percebíamos um desejo de fala, mas prevaleceu o silêncio que foi quebrado com a fala do Jean Ellen.

Vou falar do meu trabalho, é que, é assim, no meu dia de hoje, é que eu tava desenhando. Aí eu desenhei o que eu senti hoje no meu trabalho. Primeiro o que eu gostei mais foi a parte do plástico bolha, que eu fiquei pisando, fez um barulho crá crá crá. Aí eu estava com uma venda, eu não conseguia enxergar nada, aí eu estourava as bolhas, aí a gente fez um bocado de brincadeiras, aí depois a gente ficou andando normal e a gente se abaixou, aí foi, a gente foi para o médio, alto, aí foi muito engraçado. Muuuuuuuuito legal! E foi muuuuuuuuito divertido! Eu gostei muito e essa aula pra mim hoje foi mais legal que teve. Essa foi a minha aula mais favorita que eu achei (JEAN ELLEN, 2018).

Pela fala do estudante, referente à vivência dele na Oficina “Do plástico bolha à expressão gráfica”, a gente apreende que o ensino de desenho na perspectiva da arte contemporânea e do corpo desvela uma construção de conhecimento prazeroso. Na interação entre o corpo e o objeto relacional, o sentimento de satisfação expresso pelo interlocutor com baixa visão evidencia uma experiência que é de estesia entrelaçada ao fenômeno da ludicidade. A sua voz possibilita perceber, também, que a oficina se configurou como um espaço inclusivo. Isso significa dizer “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (BARROS, 2015, p. 152)

Ao ouvir o Jean Ellen, pudemos compreender que não podíamos enxergar na totalidade, mas sim, em cada pequeno fragmento. Só assim teríamos um ganho na compreensão e nesse sentido “dialogar com esse espaço é também compor uma tapeçaria sonora, visual e tátil, vislumbrando a diversidade” (CANTON, 2014, p. 22). Ao mesmo tempo, fazia-nos retroceder nos princípios da certeza, das obviedades que havíamos atribuído nas nossas primeiras expectativas. Esse entendimento pedia um revisitar na elaboração das oficinas, já que a oficina transcorreu repleta de acasos, provocando um repensar da ação pedagógica e de abertura para outro caminho, permitindo um reinventar da nossa

própria prática. Também percebemos que o uso da venda não é viável/adequado para os primeiros encontros. Se por um lado nos inquietava o modo de subverter as regras pelos estudantes, por outro lado sabíamos que

As artes e as culturas são, antes de tudo, movimentos, formas, gestos, suturas, cortes, retomadas, balbucios ou gritos, em breve: *pathoi*. Uma dinâmica que nunca termina, de que temos que saber reconhecer, minimamente, os passos e traços, os gemidos, os clamores e os mutismos para não perder o fio da meada, isto é, nossa própria arte e forma de procurar existir. (SAMAIN, 2012, p. 58)

Somente depois, em meio às inquietações, entendemos que os estudantes estavam explorando o material a sua maneira, não queriam saber de regras porque nosso modo de ser e existir como corpo não se separa da arte. Eles se permitiam explorar o material com o corpo. A partir das sensações com as mãos, os pés, as costas, eles puderam sentir todas as sensações advindas da exploração com o plástico bolha, quando o plástico já estava todo destruído, que era a mensagem que passava de destruição. Na verdade, eles não estavam intencionados em destruir o material e sim, se apropriando do material.

O encontro com uma materialidade – do artista com a matéria de criação, do espectador frente à obra – provoca sensações que nos fazem entrar em contato com afetos muito intensos, impressos no corpo e adormecidos. Experimentar a sensação e aceitar sua provocação é encarar a materialidade como um signo a ser desvendado. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 127)

Para compreender melhor as interações pedagógicas no processo durante as oficinas junto ao grupo de estudantes, buscamos, além dos pressupostos teóricos, uma formação que tem por referência os estudos de Laban<sup>17</sup>. Para vivenciar e também oportunizar a vivência, se não vivencio como é que vou fazer o outro vivenciar? Toda pessoa que estuda corpo vai buscar a vivência. É uma necessidade para não ficar somente no discurso. O corpo como um sensível exemplar requer que a gente experiencie.

---

<sup>17</sup> A nossa aproximação e aprofundamento nos estudos coreológicos em Laban se deu por meio de nosso aprendizado na disciplina Coreologia, no Curso de Licenciatura em Dança, com a Profa. Dra. Larissa Marques - pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC), Coordenadora do PIBID Dança, no Departamento de Artes (DEART/UFRN).

Na terceira oficina fomos provocados, inicialmente por um dos estudantes: “Quando é que vamos ter a nossa aula de artes de volta?” (L. Messi). Respondendo-lhe com uma pergunta: Por quê? Você não está gostando das aulas? Ele respondeu: “Não. Esse negócio de estar em pé, nesse movimento, não gosto, não. Eu prefiro estar sentado, copiando”. Naquele momento foi instigante ouvir a fala do L. Messi, pois nos permitiu um novo olhar e, mesmo diante de sua resposta, propusemos um acordo. Messi participaria da oficina e no final ele nos diria como foi e, se não gostasse da vivência do dia, mudaríamos, partiríamos em busca de novas pedagogias. Ele não nos deu resposta de concordância ou discordância, porém participou ativamente de todo o percurso da oficina. Messi era um dos estudantes que estava sempre criando conflitos com os colegas.

Ao iniciar com a Cinesfera<sup>18</sup>, propomos que ficássemos e uma bolha imaginária<sup>19</sup>, em pé todos, em círculo de mãos dadas, fomos dando as orientações ao mesmo tempo em que íamos fazendo juntos com os partícipes. Percebemos que no momento que íamos fazendo junto com eles, estabeleceu-se uma conexão entre pesquisadora e os estudantes porque o fazer junto permitia a aproximação, igualdade, liberdade, era como se estivéssemos todos num mesmo estágio. Ao romper a bolha imaginária os participantes foram convidados a caminhar em passos lentos, explorando e ocupando os espaços vazios da sala de aula. Ao ouvir o sinal “congelar”, todos ficavam parados de olhos fechados. O participante que tivesse o corpo tocado pela mediadora fazia a descrição de si para os outros acompanharem – como é sua imagem? Descrevendo características físicas, o que estava vestindo, também dos gostos, o que desejasse falar de si. Voltavam a caminhar e repetia-se o processo até que todos falassem de si. Tal encaminhamento se pautava nos princípios orientadores da audiodescrição, cujo acionamento, no contexto da oficina, orientava-se pela perspectiva de que todos os participantes mobilizassem a palavra em um exercício de descrição de si mesmo para que os demais, inclusive o aluno com

---

<sup>18</sup> O termo Cinesfera refere-se ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso. (FERNANDES, 2006, p. 182).

<sup>19</sup> Essa proposição didática com algumas adaptações foi planejada com base na vivência experienciada no encontro de Dança com o tema “Dança, som e palavra”, mediada pela Profa. Dra. Larissa Marques, no contexto da Formação Docente Continuada Artes, realizada no Auditório da Livraria Paulus pela Secretaria Municipal de Educação do Natal.

baixa visão, fossem provocados a construir imagens de si e dos outros para além da dimensão física.

Em grande medida, a audiodescrição se propõe a contar as imagens e as ações, assumindo um papel de coadjuvante das narrativas que são objetos da apreciação, na perspectiva de que as pessoas que dela se beneficiam possam participar mais ativamente dessa troca de memórias e histórias, [...] (ALVES, 2013, p. 123).

No percurso da descrição de si, os estudantes se limitaram a falar apenas as características físicas e como estavam vestidos. Também foi percebido que um dos estudantes resolveu sentar quando foi iniciado esse momento da descrição. Ao término da vivência, com exceção do Cristophe que resolveu sentar, todas as orientações foram realizadas pelos estudantes com e sem baixa visão sem rejeição, tendo todo percurso um correr fruído, visto que nas vivências anteriores, na qual os estudantes foram conduzidos a realizarem as propostas em pé, eles não conseguiam se concentrar, havendo sempre um movimento de direção ao outro para chamar a atenção.

Passada essa etapa, partimos para o momento da proposição didática. As mesas foram organizadas com junção de quatro mesas, como mostra a figura 14, facilitando assim as sequências posteriores. Nas mesas foram distribuídos papel peso 60 e giz de cera para criação da proposição: construir quem sou – grafar no papel usando traços, linhas e cores. Solicitamos a se absterem de desenhar coisas do cotidiano. Para essa elaboração foi dado um tempo. Terminado esse tempo, houve a troca dos papéis para observação do outro (observar as características do outro – físicas e de personalidade), e complementar o desenho do colega a partir da leitura feita.

**Figura 14 –** Desenhando imagem de si



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra um recanto da sala de aula com três grupos de estudantes. Eles estão sentados nas cadeiras em volta da mesa formadas pela junção de quatro mesas. Sobre a mesa, uma folha de papel A4 e caixas de lápis de cor. Com cabeças inclinadas e olhares fixos para o papel, eles grafam. (Fim da descrição).

Ao término das observações, e complementado o desenho do outro, os estudantes foram convidados a guardar suas composições embaixo da mesa, deixando apenas o giz de cera, passando a receber uma folha de papel chambril premier A3 180g. Em grupo, de acordo com o número de participantes que havia em cada mesa, (figura 15). Os estudantes tinham um minuto para criar uma composição – traçar linhas deixando a expressão do que sentiram durante a vivência em uma mesma folha de papel simultaneamente. Enquanto isso, observávamos como se dava as negociações e as tensões nessa ação compartilhada. Por ser uma folha de papel para todos do grupo e o tempo muito reduzido, objetivávamos o surgimento do desenho abstrato, visto que na nossa observação da composição anterior não havia surgido esse desenho em toda turma.

**Figura 15** – Criação do desenho compartilhado



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem com vista aérea. Mostra cinco estudantes sentadas em cadeiras de cor azul ao redor de uma mesa. Sobre a mesa, há várias caixas de lápis de cor e uma cartolina no centro. As estudantes grafam o papel conjuntamente. (Fim da descrição).

Passados uns minutos, anunciamos o término da produção. Os estudantes solicitaram mais tempo porque não haviam concluído, como podemos ver na figura 15. Eles criaram composições figurativas, o que requer um tempo maior para esse tipo de desenho. No percurso de feitura do desenho, ao trabalhar em grupo em uma mesma folha de papel, não houve tensionamento por partes dos estudantes. Não houve briga por um espaço de papel. Trabalharam em conjunto sem conflito, sempre de acordo de um com o outro e sem invasão de território.

Em círculo, todos sentados às cadeiras, as produções em mãos, abrimos espaço para a exposição dialogada. Os estudantes foram apresentando os seus desenhos, relatando como haviam feito e se estavam satisfeitos ou não com a complementação do outro.

No meu desenho fiz muitas voltas coloridas e gostei do que ele fez, não bagunçou o meu trabalho. (JEAN ELLEN)

Eu gostei muito do que Jasmim fez no meu trabalho, ficou mais bonito. (JULIANA PAES)

No meu trabalho não teve nada diferente, ela me deu do mesmo jeito. (FRANCIELY)

Eu gostei de fazer esse desenho, só não gostei quando trocou porque ia bagunçar meu desenho. (BRYAN)

Não gostei do que ele fez no meu desenho, riscou, riscou, o que eu tinha feito. (ROMERO BRITO)

Diante das vozes dos estudantes destacamos estas acima, tendo em vista que na sequência de falas eles passaram a dar a mesma resposta. A maioria dos partícipes falou que foi difícil complementar o desenho do outro, porque não havia nada para acrescentar e não queriam estragar os desenhos dos colegas. Com essa fala pudemos perceber o cuidado e o respeito pela produção do outro. Assim, tomados por esse desdobramento de abertura ao diálogo, perguntamos qual a experiência deles com o desenho.

Eu comecei a gostar de desenhar desde a educação infantil, na escola a professora sempre botava a gente pra desenhar. Não desenho muito. (MATHEUS SILVA)

É o meu passatempo, todo dia na minha casa eu estou desenhando. Gosto de desenhar tudo. (JEAN ELLEN)

Só desenho na escola quando os professores mandam. (ALELUIA)

Desenhar é bom, eu gosto muito porque é legal. (PEQUENO 007)

Da fala dos estudantes se evidencia que eles ainda não passaram por uma experiência com o desenho que permitisse deixar uma marca desse momento vivido, são falas que registram apenas o acontecimento. Vivenciar uma experiência é para além do acontecimento, tal como expressado por Larrosa (2017).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

Notadamente, nesta oficina vemos uma mudança significativa dos estudantes. Nesse contexto vai se intensificando a interação entre os pares, gerando atitudes responsivas, propiciando acessibilidade ao diálogo, dando-nos elementos na construção/reconstrução das estratégias pedagógicas.

**Figura 16** – Composições dos estudantes na oficina 3



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Quadro dividido em 20 quadrados. Em cada quadrado, há uma composição colorida. Os desenhos, em sua maioria, são de árvores, rosto, vestido, blusa e desenhos abstratos. (Fim da descrição)

Diante de toda desenvoltura e envolvimento dos estudantes nesta oficina, é visto que surgem pequenos indícios do desenho abstrato, sendo ainda nítida a recorrência do desenho figurativo.

Durante o intervalo, ao permanecer na sala de aula para organização do material e arrumação da sala para deixar de acordo como havíamos encontrado, fomos pegos de surpresa, quando Dinossauro colocou a cabeça pela janela e falou: “Professora, desculpe pelas brincadeiras que eu fiz durante a aula. Desculpe qualquer coisa”. E o Cristophe voltou para conversar a respeito do desenho que ele havia feito durante a oficina. Cristophe foi muito resistente durante a oficina, não quis participar da vivência, saindo no momento que iniciamos a descrição de si e na hora da entrega do material para realização da proposição, ele não quis receber dizendo que não ia fazer. Mas, o material foi deixado em cima da mesa, caso ele mudasse de ideia. E mudou, ele decidiu fazer. Na hora do intervalo, ele voltou querendo saber: “Professora que tipo de desenho eu fiz? Porque eu não queria fazer, mas saiu assim: como é esse desenho?” Cristophe fez um desenho abstrato usando linhas curvas e muitas cores.

**Figura 17** – Desenho abstrato do Cristophe



Fonte: Cristophe (2018)

**Descrição:** Desenho abstrato com traçado colorido. Formado por linhas curvas, sobrepostas umas sobre as outras. (Fim da descrição).

Quando estávamos conversando sobre o seu desenho, rapidamente, entram correndo na sala três meninas bem agitadas. Ao vê-las, o Cristophe silencia e sai. As três meninas, Jasmim, Amba e Maísa, não participaram da proposição dialogada e retornaram à sala para justificar. Falaram de gostar das oficinas de desenho, mas que na hora de falar na frente de todos os colegas, elas sentiam vergonha, por esse motivo ficam em silêncio. Em consonância com os atos dos estudantes, notava-se que eles estavam gostando das oficinas, apenas não sabiam ainda verbalizar o que sentiam e ainda agiam e reagiam de forma agressiva por não saberem lidar com as novas estratégias pedagógicas que fogem do seu cotidiano.

Essa oficina foi muito difícil inicialmente, mas também muito especial, era percebível uma entrega, a liberdade de interação de cada interlocutor ganhando autonomia na construção da sua criação.

#### **4.2 A emergência do corpo descobrindo o abstrato**

Na emergência do corpo descobrindo o abstrato, abordamos as oficinas quatro, cinco e seis, nas quais o conceito de desenho abstrato foi sendo construído pelos estudantes com e sem baixa visão. A quarta e a quinta oficinas foram denominadas “Nas tramas de corpos desenhantes”<sup>20</sup> e a sexta, “(Corpo)linha”.

A quarta oficina, “Nas tramas de corpos desenhantes”, iniciou-se com o jogo de tomar o lugar do outro. A partir desse jogo, criamos as seguintes estratégias didáticas: o caminho aleatório, a situação de grafar os caminhos realizados durante a troca de lugar em papel com grande dimensão, recortes desse registro gráfico e o reavivamento das linhas desse recorte criando uma composição.

O jogo, base para criação de outras estratégias, foi realizado por meio de dois caminhos: no primeiro, fez-se um caminho retilíneo e no segundo, caminhava-se em movimentos aleatórios em diversas direções. Em círculo,

---

<sup>20</sup> Nessa dissertação, corpo desenhante é, inicialmente, o termo usado quando na elaboração do planejamento da quarta oficina durante a pesquisa intervenção na escola. Com as análises dos dados, posteriormente, das três categorias evidenciadas, o corpodesenhante fora o neologismo criado para denominar o ato de desenhar como experiência do corpo estesiológico, sendo também uma das categorias de análise.

sentados em suas cadeiras, os estudantes em silêncio estavam atentos para ouvir o seu nome e caminhar para outro lugar. Um dos estudantes levantava e saía em direção ao outro, dizendo: eu sou Cecília<sup>21</sup> e vou tomar o lugar de Juliana Paes, (figura 18). Juliana ao ouvir seu nome, levantava-se e saía em direção a outro estudante para tomar o seu lugar. E, assim, sucessivamente, prosseguiu o jogo até que todos tivessem participado.

**Figura 18** – Jogo de tomar o lugar do outro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra sala de aula organizada em círculo feito por cadeiras de cor azul. As cadeiras estão ocupadas por estudantes que olham fixamente para dentro do círculo. No centro do círculo, uma estudante caminha em direção à parede, à direita. (Fim da descrição).

Os estudantes por não conhecerem o jogo, iniciaram a brincadeira com movimentos lentos. Primeiramente, foi o processo de sentir a posição que ia guiar o olhar na ação de conduzi-lo até o outro. Após esse reconhecimento, o jogo ia acelerando e ganhando ritmo. O jogo nesse ritmo, aparentemente de modo desinteressado, ganha o sentido de uma brincadeira. O espírito de descontração presente no movimento destes estudantes, na troca de lugares, fez emergir o fenômeno lúdico. E isso fez quebrar as barreiras do cotidiano escolar, as quais

---

<sup>21</sup> Nome fictício para exemplificação da ação pedagógica.

ainda estão amarradas a uma lógica de ensinar e aprender, na qual o corpo dos estudantes é regulado e disciplinado em cadeiras enfileiradas.

Ao explorar as fronteiras do eu e do outro na brincadeira de troca de lugares, o corpo dos estudantes, antes muito estático, agora já expressava alegria pelo deslocamento no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, o jogo possibilitou estabelecer uma relação de confiança e de respeito entre os estudantes, bem como criou um clima de satisfação e alegria entre os mesmos. Sendo assim, o jogo oportunizou ao adolescente a se situar no mundo porque esse estado lúdico envolve o outro por meio do prazer, da fantasia, do imaginário e do entendimento. Como afirma (SACKS, 2017, p. 98), “brincar, como todas as atividades criativas ou protocriativas, já é imensamente prazeroso”.

Ao término do primeiro caminho, indagamos: vocês lembram o caminho que foi percorrido até chegar ao outro? Como foi feito esse caminho? Agora, vamos desfazer esse caminho. O caminho a ser percorrido até chegar ao colega que você pronunciar o nome será um caminho aleatório. Depois, que todos tomaram o lugar do outro, fazendo o caminho aleatório, fixamos no chão, no centro do círculo, um papel de grande dimensão e os estudantes com giz de cera, um de cada vez, grafa o caminho que havia feito durante o jogo, (figura 19). A ambiência da grafia foi feita com papel de rolo monolúcido samaglos 75g. Recortamos 9 folhas no tamanho 66x96 e juntamos as folhas com fita durex, facilitando o processo das etapas seguintes.

**Figura 19 – Grafando linhas**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem mostra sala de aula. No centro da sala, um papel gigante fixado no chão. De costas, um estudante caminha grafando em cima desse papel. Ele está com as pernas flexionadas e curvado sobre o papel. Seu braço direito esticado toca o papel. Em volta do papel gigante, há um semicírculo formado por cadeiras e as cadeiras estão todas ocupadas pelos demais estudantes, cujos corpos aparecem do pescoço para baixo. Todos estão de frente para o papel. (Fim da descrição).

O corpo traçando linhas na folha de papel interage com a materialidade demonstrando a intimidade nessa relação eu/outro. Nesse exercício de alteridade, os estudantes encontravam a forma para grafar o caminho no papel, despindo-se de amarras ao explorar toda a dimensão do papel. Quando L. Messi andou por cima do papel, houve uma grande agitação dos estudantes, espantados diziam: “Não, Messi! Não pode sujar a folha. Pode, professora, andar por cima?” E mesmo obtendo a resposta que sim, era nítido o cuidado e a maneira como eles encontravam, desdobrando o corpo ao grafar as linhas. Segundo Merleau-Ponty,

O movimento do artista traçando um arabesco na matéria infinita amplifica, mas também continua, a simples maravilha da locomoção ou dos gestos de apreensão. Já no gesto de designação, o corpo não apenas se extravasa para um mundo cujo esquema traz em si: ele antes o possui à distância do que por ele é possuído. Com maior razão recupera o mundo o gesto de expressão, que se encarrega de desenhar ele próprio e de fazer aparecer exteriormente aquilo que visa. (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 98)

Ao caminhar, seja em movimento retilíneo, seja em movimentos aleatórios e, posteriormente, ao expressar graficamente esses movimentos, o corpo como o gesto de expressão recupera o apreendido nessa relação eu/outro. Tal qual um artista, os estudantes trançam e recuperam o mundo vivido.

Após a etapa de grafar o caminho na folha de papel, a turma foi dividida em grupos de 04 (quatro) pessoas para cortar coletivamente a grande folha de papel em folhas menores – 66x96, figura 20. Os participantes de cada grupo observavam em qual parte da folha o caminho que lhes chamava mais atenção. Em seguida, indicavam um participante do grupo para recortar da grande folha o quadrante que haviam escolhido.

**Figura 20** – Recortando papel



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem mostra sala de aula com vários estudantes em pé. À esquerda uma estudante e um estudante estão de frente um para o outro cortando um papel gigante. À direita, dois estudantes seguram folhas de papel em grande dimensão. Ao redor deles, alguns estudantes seguram papéis em tamanhos menores e outros olham fixamente a ação de cortar. (Fim da descrição).

Instigados por intermédio do jogo, uma liberdade muito grande é vista neste envolvimento com a materialidade da proposta didática que deixa de ser uma condição de obrigação para uma condição de descoberta prazerosa, passando a desvelar que “o processo educativo que move a aprendizagem da

arte revela-se cheio de sutilezas porque envolve colocar em movimento os sentidos/sensações, o sentimento, a razão e a ação.” (MARTINS e PICOSQUE, 2012, p. 128). Dessa forma, os estudantes vão transitando por todas as etapas da oficina, dentro de um exercício de experimentação de tudo que é oferecido sem atrito, rejeição ou fuga. Nessa perspectiva,

A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 62)

O jogo foi o fio condutor para conectar os partícipes em um entrelace que não diferencia quem tem ou não baixa visão nessa relação responsiva que os põe em um contexto interativo de outra natureza, no qual o corpo é desafiado a se encontrar com outros corpos em outras bases, despindo-se, mesmo que momentaneamente, dos preconceitos e do imobilismo.

O grupo agora se reúne para grafar coletivamente a parte da folha de papel que foi retirada da folha maior, (figura 21). Cada grupo recebe uma tela de plástico naxos (66x96) fixando com fita durex no chão; por cima da tela de plástico é posta a folha de papel com os caminhos grafados que foram recortados da folha maior; recebem o giz de cera grosso para reavivar os caminhos que haviam feito após o jogo de tomar o lugar do outro, criando novas possibilidades com as linhas, observando o efeito da textura que agora era produzido por ter a tela de plástico por baixo do papel. Cada momento da experiência é um momento de descoberta, de aventura, de surpresa, de ludicidade. As linhas iam se redescobrando de outra maneira, elas iam ganhando relevo, ganhando textura e transformando-se num universo de descobertas para os estudantes.

**Figura 21 – Mãos que grafam**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida, em formato paisagem, mostra fixado no chão um papel no tamanho de uma cartolina sendo grafado com linhas retas, curvas e coloridas. Em torno da cartolina, detalhes dos corpos dos estudantes que participavam da atividade. Ao lado direito, pernas em posição de Buda com antebraços arredondados ligando as mãos sobre as pernas. Do lado esquerdo, uma mão segura o papel no chão e ao lado direito dessa mão um par de sapatos na cor marrom. Na parte superior um braço estendido grafa o papel. (Fim da descrição).

O mover do giz, do corpo em ação conjunta, compondo registros gráficos abstratos do itinerário revela como os estudantes articulam as suas descobertas de forma sensível e com vontade de exercer todas as possibilidades que “nosso corpo e nossa percepção sempre nos solicitam a considerar como centro do mundo a paisagem que eles nos oferecem” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 384). Nesse sentido, todo o processo de criação é constituído pela entrega dos estudantes ao reavivar os caminhos que foram conduzidos pelos pés e agora passa a ser delineado, transformado pelo alongar, curvar, retorcer-se em forma sinuosa pela magia do toque das mãos.

Ao término da produção, os partícipes são convidados a assinar a composição no verso pelo sigilo de identidade. Quando nos demos conta, um grupo, ao terminar a sua composição, colocou as iniciais de seus nomes, como podemos ver na figura 22. Não bastava somente saber que eles tinham feito, era preciso deixar sua marca de autoria.

**Figura 22** – Composição abstrata coletiva



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Seis composições formam uma composição única com traçados abstratos. Elas apresentam linhas sobrepostas umas sobre as outras, evidenciando um grafado colorido. A primeira composição, à esquerda, destaca-se das demais por trazer quatro letras na cor preta com linhas grossas ocupando quase toda a extensão do papel. À esquerda, dessa composição, na parte inferior as letras maiúsculas H e K; à direita, na parte superior, as letras maiúsculas K e J desenhadas no sentido invertido e de cabeça para baixo. (Fim da descrição).

Como podemos ver na figura 22, as seis produções criadas pelos grupos são composições abstratas, o que sinaliza a transformação, há uma ancoragem de uma experiência nesse processo vivido por todos pela prática pedagógica, os adolescentes iniciam um processo de desconstrução da noção de desenho estereotipado. A concepção de desenho foi ampliada, porque os adolescentes saíram da concepção do desenho figurativo para a noção de desenho abstrato.

As estratégias pedagógicas proporcionadas com o aspecto lúdico pelo viés do jogo faz acolher a diferença de todos os estudantes, tornando uma prática inclusiva, a qual não se diferencia os estudantes com ou sem baixa visão, não havendo interdições para aquele que escuta e aquele que fala, aquele que enxerga e aquele que não enxerga nitidamente.

A quinta oficina, “Nas tramas de corpos desenhantes”, foi realizada diferentemente das oficinas anteriores. A sala de aula foi preparada para uma exposição e também montada para a exibição de um vídeo. Todos sentados nas cadeiras, em círculo, distribuimos no chão da sala de aula todas as composições dos estudantes produzidas na oficina anterior e, ao lado dos desenhos dos estudantes, colocamos algumas pinturas do artista Jackson Pollock, possibilitando assim a Expositão<sup>22</sup>.

As pinturas de Pollock foram impressas em papel tamanho A3 como acessibilidade para a visualização dos estudantes com e sem baixa visão. Essa provocação do olhar, dos traçados, itinerários pictóricos e gráficos deles e de Pollock nesse encontro de tempos e de espaços pode ser apreciada na figura 23.

---

<sup>22</sup> Este termo é de chão mesmo, as composições dos estudantes são expostas no chão da sala de aula. Esse termo foi inspirado no modo que o coletivo *Urban Sketches* Natal expõe seus trabalhos. Esse coletivo realiza encontros mensais, desde 2018, praticando a percepção dos espaços urbanos e dos edifícios arquitetônicos por meio do desenho de observação e locação, empregando diversas técnicas conforme a expressão artística de cada desenhador.

**Figura 23 – ExpositChão**

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem com vista aérea. Nela, ambiente escuro com vários desenhos e pinturas abstratas, organizadas no chão para observação. Esse espaço foi denominado de “ExpositChão”. Ao redor das composições, vários pés estão de frente para essa mostra. (Fim da descrição).

O interessante nessa ideia da ExpositChão é que há um olhar de cima, quase aéreo, e esse modo aéreo de ver a mostra dialoga com o trabalho artístico de Jackson Pollock, cujos corpos se deslocam no ambiente para empreender a leitura. Essa provocação do olhar, a partir da relação dialógica entre a produção dos estudantes e a obra de Pollock, suscita um encontro no espaço-tempo da sala de aula entre a história pessoal de cada um com o desenho, e a memória da própria história da arte, por meio da evocação do artista Jackson Pollock. Desta maneira, há um encontro de corpos que são mobilizados pelas impressões gráficas distintas que se assentam nas folhas de papel.

A ExpositChão das produções criadas pelos estudantes, ao lado das obras de Pollock, proporcionou um exercício dialógico entre os participantes sobre o abstrato, bem como os respectivos processos de criação do artista e dos próprios estudantes. Para o desencadeamento da interlocução, lançamos algumas perguntas: O que você percebe diante dessa ExpositChão? Alguns de vocês já viram uma dessas pinturas? Sabe quem é o artista? Existe uma relação entre as pinturas do artista e o desenho que vocês criaram? Tais questões foram

apresentadas à proporção em que eles faziam o exercício do olhar, da observação. Os estudantes pararam para a observação e apreciação das imagens. Não houve reconhecimento das pinturas tampouco do artista. Eles não tinham conhecimento sobre Jackson Pollock.

A Exposição permitiu e proporcionou provocações diversas entre os estudantes, além de criar uma ambiência de reflexão em direção aos conhecimentos do artista Jackson Pollock, desenho abstrato e arte contemporânea.

Nossa, o desenho desse artista é quase como o nosso, não é professora? (BRYAN)

E que desenho é esse? (ALELUIA)

Abstrato. A gente já viu esse desenho. (TORETO)

O que é um desenho abstrato? (MEDIADORA)

Eu não sei que desenho é esse! (JASMIM)

Eu só sei que é abstrato, e mais nada. (TORETO)

Pelas enunciações dos estudantes, eles já haviam tido contato com o desenho abstrato na sala de aula, mas este conhecimento não os marcara como algo significativo. O desenho abstrato é o desenho que expressa em sua essência a forma que renuncia a toda representação do cotidiano, é uma criação independente, livre de qualquer organização de objetos próprios da nossa realidade exterior, sendo muitas vezes rejeitado por falta de compreensão em sua criação. O desenho abstrato por ter essa característica, o emaranhado de linhas, cores, manchas e formas, torna-se despercebido por falta de conhecimento.

A arte abstrata não se limita, no entanto, às óbvias formas geométricas. Desde o início ela mostra ter um extraordinário raio de ação, incluindo famílias inteiras de formas irregulares – marca espontânea e a mancha que se espalha – elementos que correspondem, no seu caráter dinâmico, ao impulso e à sensação e que agem sobre nós por meio de cor e texturas definidas. (SCHAPIRO, 2001, p. 14)

Deslocando-se do processo de conceituação ou de associação direta com os objetos do real, o desenho abstrato lida com a inquietação, com os estados perceptivos, emocionais e com perturbações estéticas.

Nesse sentido, a ExpositChão é uma maneira de capturar o olhar para entrar em uma experiência de descoberta do desenho abstrato, implicando processos de envolvimento e criação de todos em uma relação que é muito singular de cada um dos partícipes. Essa experiência emergiu do corpo como travessia para muitas possibilidades de expansão e de apreensão em relação ao conhecimento do desenho abstrato.

Após toda discussão sobre o desenho abstrato, demos continuidade assistindo ao vídeo “How to paint like Jackson Pollock”. O vídeo mostra algumas das obras do Pollock, como também o processo de criação do artista. Para assistir o vídeo foi usado o projetor e para acessibilidade do vídeo para Jean Ellen, pedimos que ele sentasse próximo à mesa na qual estava o computador. (figura 24).

**Figura 24** – A turma assistindo o vídeo do Jackson Pollock



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra sala de aula bastante escura, deixando escapar um raio de luz por meio de um retângulo que há na parte superior da porta. No centro da sala tem vários desenhos e pinturas no chão, organizado para apreciação. Em volta dos desenhos, as/os estudantes acompanham a atividade sentadas/os nas cadeiras. Do lado esquerdo, o quadro branco fixado na parede reflete a imagem projetada pelo projetor. Em frente ao quadro branco, há uma mesa com um notebook ligado. Ao lado da mesa, sentado em uma cadeira azul, um estudante olha fixamente para o notebook. (Fim da descrição).

Durante o momento do vídeo, os estudantes ficaram atentos ao desenvolvimento de como se dava o processo criativo do artista. E ao término, identificaram o trajeto deles do jogo de tomar o lugar do outro com o processo de criação de Pollock, reconhecendo em sua trajetória o processo que eles tinham vivenciado até chegar ao desenho abstrato, despertando “um movimento de busca que envolve a nossa individualidade interagindo com aquilo que buscamos e com aqueles que nos cercam nessa viagem, afetando e sendo afetado por eles” (MARTINS e PICOSQUE, 2012 p. 129). Nesse sentido, o jogo e a associação com o processo criativo de Pollock proporcionaram aos estudantes uma experiência inovadora e uma aproximação entre estudantes e nós mesmos.

A experiência de ver o processo do artista foi enriquecedora, dando aos estudantes maior compreensão e autonomia no agenciamento da criação, bem como sobre o que é o desenho abstrato e a arte contemporânea.

A sexta oficina “(corpo) linha” toma como referência a articulação entre a linguagem corporal e a linguagem gráfica como processo de continuidade e ruptura, tendo como referência os estudos de Laban (em Fernandes, 2006) e as práticas culturais e lúdicas em torno da corporeidade dos adolescentes, exemplificadas no jogo de estátua. Por entender que o processo corporal, que é agenciado no desenho convencional, implica um conhecimento do próprio corpo, um domínio do próprio corpo e nas experimentações contemporâneas, essa preocupação corporal não está apenas no traço firme da mão, mas na mobilização de todo corpo, daí porque se faz esse jogo de articulação e de transição de uma linguagem para outra, da dimensão tridimensional do corpo para a dimensão gráfica bidimensional.

Ao som da música *Between the shadows* – Loreena Mckennitt (2011), em passos lentos, todos caminhando pela sala, atentos aos movimentos do corpo, ao ouvir o sinal “estátua” todos ficavam paralisados na posição de estátua. À medida que o jogo evoluía, íamos introduzindo na exploração do espaço os diferentes níveis – baixo, médio e alto. Dessa maneira, ao ouvir “estátua” todos os partícipes paralisavam em forma de estátua, posicionando-se de acordo com o nível que fora anunciado, conforme figura 25.

**Figura 25 –** Jogo de estátuas

Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra sala de aula com várias/os estudantes. Elas/es estão em uma composição performática. À esquerda um estudante em posição de sentar, está com as pernas flexionadas, seus braços apóiam-se em suas coxas, com o tronco inclinado para frente. À direita, um estudante está com as pernas eretas sendo que a perna esquerda está esticada para trás e a parte superior do seu corpo está inclinada para o chão. No centro da sala, vários estudantes estão ligados uns aos outros por uma parte do corpo. Eles estão com as pernas flexionadas. Alguns deles estão com o tronco inclinado. (Fim da descrição).

Os corpos vão desenhando outras grafias no espaço, grafias não cotidianas, grafias não figurativas, em que os corpos vão constituindo composições com linhas, sobretudo, quebradas.

Na sequência, após exploração dos níveis, os estudantes passaram a ter um novo desafio a acrescentar no jogo: criar uma instalação a partir das tramas dos corpos. Quando anunciado “estátua”, todos se ligavam uns aos outros usando a extensão do corpo. Na instalação, os estudantes eram convocados a observar as linhas formadas pelo deslocamento do corpo – a tridimensionalidade da linha – como são essas linhas? Essa é a pergunta inicial, que implicitamente carrega tantas outras. São alongadas? Curvas? Retas? Promovendo uma reflexão das posições em forma de linhas (corpo como linha).

A instalação com as tramas dos corpos ajudou a construir uma potência em que o estudante, ele mesmo seja um agente do exercício e não apenas um sujeito que olha e que nem toca, porque a obra vai e vem e ele está inserido nela. Por outro lado “o corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese,

soldando um ao outro os dois esboços de que é feito[...]” (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 132).

Esse jogo por meio da instalação dos corpos permitia a transição de uma linguagem para outra, que constituía sair da experiência vivida da linguagem tridimensional, criada pelas tramas dos corpos, para uma linguagem bidimensional, que era uma das etapas da oficina, chamada de proposição.

A sala foi reorganizada, onde juntamos quatro mesas formando uma mesa maior e o grande grupo foi subdividido em quatro grupos. Nas mesas foram colocadas as folhas de papel monolúcido samaglos 75g (66X96) e fixadas com fita durex. Primeiro, os estudantes se posicionaram em volta das mesas, receberam um giz de cera e uma venda de tecido. Após o uso da venda, e sem eles perceberem, foram feitas alternâncias sobre as mesas. Em uma mesa era disposta apenas a folha de papel, na mesa seguinte embaixo do papel foi colocada uma tela de plástico para que os estudantes pudessem sentir a diferença de textura/relevo ao grafar o papel (figura 26).

**Figura 26** – Desenhando de olhos vendados



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra sala de aula formada por grupos de estudantes em pé ao redor de mesas. Sobre as mesas, há papel branco de grande dimensão. As/os estudantes de olhos vendados, concomitantemente, grafam o papel. (Fim da descrição).

A composição consistia em grafar no papel com giz de cera a experiência vivenciada no corpo por meio da instalação. Sair da experiência da linguagem tridimensional das linhas formada pela extensão do corpo para a linguagem bidimensional ao grafar no papel. Fazer esse jogo de transição de um processo do ato criativo para o entendimento de uma linguagem para outra por meio do corpo e do desenho.

No percurso do ato criativo, os estudantes ao ouvirem a orientação “parou”, todos paravam de desenhar e aguardavam a próxima indicação que era “passou”. Nessa segunda sinalização, os estudantes passavam para a mesa seguinte e continuavam com o desenho, permitindo, assim, que todos passassem pelo processo de grafar no papel com e sem a tela de plástico. E ao término do desenho, os partícipes ainda vendados foram conduzidos ao processo de ir em cada mesa para tocar com as mãos as composições que eles haviam produzido, descobrindo nessa relação entre o corpo e a superfície uma ativação multissensorial que permitia uma outra maneira de ver a composição gráfica, sua plasticidade sendo experimentada, traduzida de outra forma em que a visão estava impossibilitada de perceber, por meio das vendas.

Mas, enquanto o olho não pode mergulhar para lá do horizonte que procura conquistar e permanece incapaz de mimar o que não vê, a mão tem o privilégio único de dar forma ao informe e de esboçar, pelo gesto que desenha, uma via de acesso para aquilo que, afinal, ela procura, ou seja, o intangível. (BRUN, 1991, p. 175)

Muito mais do que reproduzir a possibilidade de estar representando uma pessoa com cegueira é investir na possibilidade criativa do corpo do outro, independente de sua condição. Nessa proposição didática, os estudantes passaram por desafios que não sabiam como iam resolver, os próprios limites e possibilidades do seu corpo. O corpo passa a ser a materialidade na/para criação, reinventando caminhos para encontrar as outras formas de agenciamento do corpo e do desenho. Isto pode ser dimensionado nos fragmentos abaixo:

Professora, eu fui pesquisar sobre o artista que nós vimos na aula passada. Ele é muito..., massa! eu vi pinturas muito legais, me deu vontade de desenhar e fazer igual a ele. (MATHEUS SILVA)

O trabalho de olho vendado, eu achei legal, só que não dava pra ver nada, eu esbarrava numa galera... e como seria sem ver nada? É ruim...

fica precisando dos outros, mas aqui foi pra gente sentir. Achei legal. (JEAN ELLEN)

O desenho de hoje lembrou o desenho da outra aula, mas foi diferente, nesse desenho a gente não estava vendo o que estava fazendo, fica mais difícil, aí a gente pensa no Jean, que não vê como a gente. Foi legal sentir o desenho de outro jeito. (MATHEUS SILVA)

O que é significativo no fragmento de Matheus Silva foi o fato de que encontrou na interlocução com o artista um diálogo com seus processos criativos, tomando Pollock como uma nova referência pictórica, ao ponto de fazer uma investigação sobre o artista referenciado em sala de aula. O desejo de experimentar a formulação de desenhos semelhantes aos construídos pelo artista em questão explicita a descoberta de outras formas de prática de desenho, cuja ludicidade no processo de feitura e a correspondente entrega corporal do artista mobilizam o desejo de Matheus Silva em experimentar tal processo.

Já nos dois fragmentos seguintes, revelou-se um vir a ser. Mesmo que no momento não tenha tido clareza de sua própria condição visual, verificamos que Jean Ellen nos traz de fato uma preocupação, pois nós não estávamos necessariamente reproduzindo uma pessoa que fosse cega, mas uma experiência sensorial que nos ajudasse a pensar de outra maneira a expandir a nossa capacidade criativa e nosso próprio repertório no campo das artes visuais. No caso do posicionamento de Matheus Silva, sua reflexão sobre a condição sensorial de Jean Ellen colaborou com o exercício da alteridade associado aos processos expressivos construídos sem uso da percepção visual. O fato de refletirem a respeito das experiências gráficas, articulando a aproximação com o desenho abstrato e a própria percepção do outro, suscita um exercício de expansão das formas de compreender a si mesmos e as relações que são estabelecidas com as outras pessoas.

**Figura 27 – Composição abstrata coletiva**

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Quatro composições, de grafado colorido, formam uma composição única com traços abstratos e linhas sobrepostas umas sobre as outras. (Fim da descrição).

As representações gráficas (Figura 27) nos permitem enxergar corpos em interações, em exercícios de descoberta de ritmo, intensidade, formas e cores como um movimento expansivo das próprias representações que os estudantes têm em relação ao próprio corpo, deslocando-se das práticas do desenho figurativo, comum no contexto escolar. Verifica-se com esse exercício de jogar com o corpo, com o exercício das práticas culturais ou dos parâmetros culturais, que os ensinamentos de Laban (2006) nos ajudaram a construir uma atividade que manifestasse nos traços gráficos dos estudantes a ideia de desenho abstrato provocando o exercício no campo da composição abstrata.

A explosão de cores, formas e ritmos expressa nas composições construídas coletivamente pela turma, bem como na proposição anterior inspirada em Pollock (Vê jogo “Tomar o lugar do outro”), permitiram-nos uma reflexão a respeito das experiências pedagógicas anteriores, as quais ainda apresentavam a recorrência de manifestações figurativas.

Refletindo a respeito das dificuldades dos estudantes, pareceu-nos que a demora na saída da transição do figurativo para o abstrato estava relacionada à natureza da atividade e/ou a nossa mediação. Entretanto, sabemos que essas dificuldades, conflitos e desafios enfrentados nas oficinas foram decorrentes das lacunas existentes por não terem ainda repertório artístico mais sistematizado no percurso da vida cotidiana e escolar. E, também, por ser próprio da pesquisa intervenção a não aplicabilidade de atividade unidirecional, haja vista ser uma proposição pedagógica resultante do diálogo, da construção e da avaliação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Com base nessa reflexão realinhamos as ações subsequentes. Nesse sentido, as provocações centradas no corpo dos estudantes foram nos dando pistas da fertilidade das atividades subsequentes, tendo como referência a dimensão do jogo como uma aventura de descobertas contínuas pelos jogadores, de tal maneira que as proposições suscitaram etapas de experimentações lúdicas, animadas pela surpresa.

## 5 O CORPODESENHANTE: EXERCÍCIO DO OLHAR

Nesta seção cinco, refletimos por meio da descrição e discussão das oficinas sete, oito e nove sobre a relação estabelecida entre corpo, desenho abstrato e o olhar. Partimos do entendimento do corpo como campo de experimentações em que o olhar habita. Campo movente capaz de expressão pela comunicação estabelecida entre os sentidos. No exercício do olhar, o corpo dialoga consigo, com o entorno e com os outros, expressando-se graficamente. Por essa expressão do corpo em movimento, o aparecer da sutileza do desenho abstrato inseparável da gestualidade do corpo. É dessa inseparabilidade que estamos a falar quando nos reportamos ao corpodesenhante.

Ressaltamos que na trajetória dessa proposição pedagógica, essas oficinas foram denominadas “na espacialidade do corpo, o desenho abstrato”, correspondendo para cada oficina um encontro. No primeiro encontro (Oficina sete), destacamos o jogo da máquina humana<sup>23</sup> para criação de movimentos simétricos na relação do corpo com os materiais dessa expressão gráfica. No segundo encontro (Oficina oito), a potencialização desses movimentos simétricos criado no ar para a feitura no papel e, no terceiro encontro (Oficina nove), a descoberta do desenho como ato corporal, emergindo assim o corpodesenhante.

No primeiro encontro - oficina sete, iniciamos com todos de pé. Em círculo, os estudantes foram convidados a mover o corpo, usando as duas mãos em um processo contínuo de movimentos circulares e simétricos com os dois braços realizando o mesmo movimento. Fomos conduzindo a ação pedagógica com algumas perguntas: vocês sabem o que são movimentos simétricos? Movimentos circulares? Como fazer esses movimentos? Em seguida, sugerimos variações na

---

<sup>23</sup> Inspirado no Jogo de Augusto Boal “a máquina de ritmos”. Um ator vai ao centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento com seu corpo, rítmico, e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo se levanta e, com seu corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem, com outro som e outro movimento, que sejam complementares e não idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma só máquina, múltipla, complexa, harmônica. Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo, até que todas as pessoas terminem junto o exercício. Para que tudo corra bem, é preciso que cada ator tente realmente escutar o que está ouvindo. (BOAL, 2015, p. 130-131)

criação desses movimentos. Movimentos para cima e para baixo; para frente e para trás; para cima e abrir os braços para as laterais do corpo.

Após a criação dos movimentos simétricos pelos estudantes, tomamos por referência o “jogo da máquina humana”. Ao som da música “O som do tambor” - Triba, 2011, os estudantes, um de cada vez, vão se posicionando no centro do círculo. Cada um por vez procura uma posição confortável, fazendo um movimento continuado com as duas mãos. Na sequência vem outro estudante, ele olha para o movimento que o colega fez anteriormente e faz outro movimento, tentando acompanhá-lo como se fosse uma peça da máquina (figura 28). E, assim, vão entrando no jogo, até que todos os participantes sejam parte dessa engrenagem na máquina humana. Durante o jogo, íamos enfatizando que a gestualidade desses movimentos fosse memorizada, fazendo com que eles não fossem esquecidos. “Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar as coisas através dele [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 193). E continuamos reafirmando: “Temos que usar as duas mãos, movimentos rítmicos e contínuos”.

**Figura 28 –** Jogo da máquina humana



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra vários estudantes em sala de aula em processo performático. No primeiro plano, um estudante está de costas com a coluna levemente curvada para frente; os braços eretos, abertos para as laterais do corpo e está de punhos fechados. À esquerda, um estudante está com o corpo ereto e de braços abertos para as laterais e as mãos voltadas para o chão. À direita, dois estudantes estão próximos um do outro em um movimento que nos remete a um passo de capoeira. No segundo plano, um estudante está com o corpo ereto em um nível próximo ao chão. Ele está com o corpo de frente e seus braços estão abertos para as laterais do corpo na altura dos ombros. O estudante está com a sua cabeça de perfil para a direita. No terceiro plano, dois estudantes sentados nas cadeiras olham fixamente para a cena no centro da sala. (Fim da descrição).

Entrar na engrenagem da máquina levou um tempo porque os estudantes necessitavam romper algumas barreiras, como criar movimentos simétricos e entrar em sintonia com todos os corpos ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, chamou a atenção o estudante com baixa visão Jean Ellen (Fig. 28) em decorrência de suas expressões corporais, de sua flexibilidade e de como se entregava ao jogo. Enquanto os demais participantes demoravam mais para a inserção na "máquina", Jean Ellen agia muito rapidamente, absorvendo a mensagem do que era a proposição, jogando-se no ato da composição da máquina.

Essa ação pedagógica, jogo da máquina humana, foi uma estratégia de experimentação do corpo que possibilitou a exploração de gestos corporais na interface com o espaço-tempo por meio de deslocamentos ritmados e simétricos.

Ao término do jogo, retomou-se o círculo e foram feitos alguns questionamentos: Vocês lembram os movimentos que fizeram na sua máquina? Quem é que lembra? Vamos aprimorar agora esse movimento? Agora faz de conta que você está fazendo esse movimento no papel. Imagine estar segurando um lápis de cor em cada mão e faça movimentos nesse papel imaginário, certificando-se que cada canto do papel seja tocado. Posteriormente, os estudantes foram traçar no papel A3 (figura 29) toda a gestualidade feita nos movimentos corporais e no papel imaginário, usando as duas mãos ao mesmo tempo (em cada mão um giz de cera).

**Figura 29** – Jean Ellen experimentando movimentos simétricos



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra Jean Ellen sentado em uma cadeira azul. Ele tem um giz preto em cada uma das mãos e grafa simultaneamente com as duas mãos o papel que está fixado sobre a mesa. (Fim da descrição).

Enquanto os estudantes passavam pelo processo de experimentar grafar simetricamente o papel, vimos que eles consideravam a gestualidade corporal imaginada no jogo da máquina humana. Contudo, também percebemos que essa nova condição oferecida passa a ser uma condição restritiva para a realização dos movimentos (figura 29). Ao usar essa materialidade, os estudantes saem de um espaço maior e foram para um espaço menor do papel, necessitando fazer adaptações. Há uma alteração nos movimentos porque eles estavam em pé e vão

sentar na cadeira comprimindo seus corpos, da mesma maneira que vão pegar uma zona menor de papel para se reapropriar do gesto anterior no ar. Da gestualidade no espaço para a gestualidade no papel, verifica-se um jogo de expansão e de redução dos gestos e de uma corporeidade que se desloca do espaço da sala de aula em pé para ficar sentado na cadeira ao usar uma folha de papel A3, de tal maneira que essa nova condição provocou um reordenamento dos movimentos em observância ao espaço determinado para a ação propositora.

Terminado o processo de experimentação do grafar simetricamente no papel A3, os estudantes saíram de suas cadeiras e ocuparam os espaços do chão da sala de aula para dar continuidade a exploração dos movimentos simétricos. Agora, passam a explorar esses movimentos em uma folha de papel chambril premier 180g (66x96). O papel com essa dimensão permite o movimento de expansão corporal com mais liberdade de exploração, suscitando novos arranjos do corpodesenhante no processo de configuração dos desenhos. No desdobramento do jogo, agora os corpos se deslocam da cadeira para o chão da sala de aula, conforme podemos verificar na figura 30.

**Figura 30** – Estudantes na experiência do desenho abstrato



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Descrição: Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra sala de aula organizada por um semicírculo de cadeiras na cor azul. No centro da sala, vários papéis em tamanho superior a uma cartolina estão fixados no chão. À frente de cada folha de papel, um estudante está de joelhos grafando o papel. (Fim da descrição).

Na sequência da experiência de movimentos simétricos, existe uma autêntica relação de entrega e de exploração para essa criação. Há uma inteira liberdade dos estudantes nessa relação com o ato criativo. Sem receio, eles se entregam nesse mundo das descobertas. O ficar descalços ou sentar no chão já não causa mais estranhamento tampouco rejeição, como é visto nas figuras 30 e 31. O papel com essa dimensão faz os corpos se desdobrarem na ação que envolve ritmo e resistência. Há um deslocamento que leva os estudantes a descobrir especificidades na linguagem do desenho e passam a construir seu repertório e a se expressar por meio do desenho abstrato de forma que entrelaça o corpo e a materialidade, considerando o movimento imaginado no percurso do jogo da máquina humana, como observamos por meio da expressividade de Matheus (figura 31).

**Figura 31 – Matheus em processo criativo**



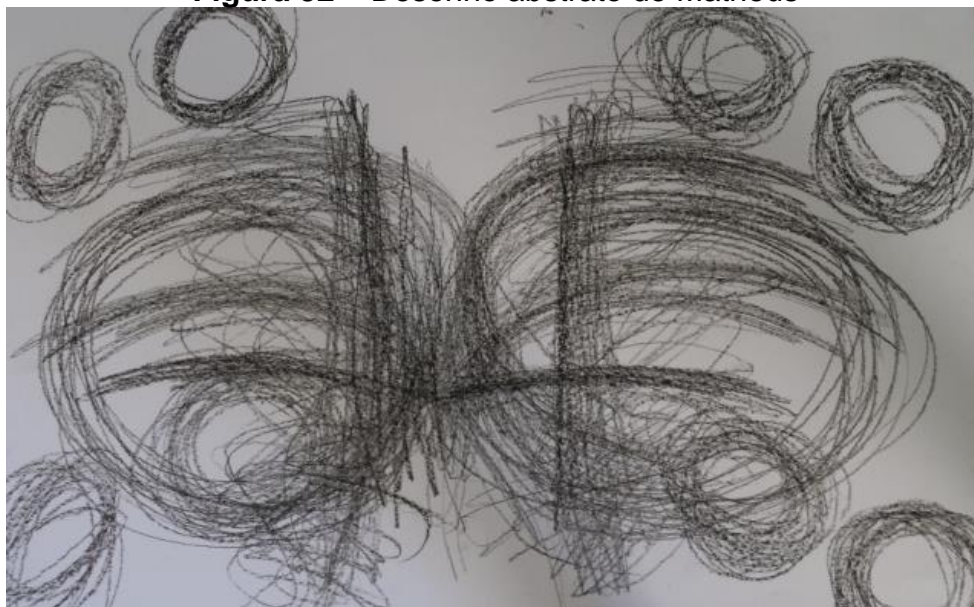
Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Duas fotografias em formato paisagem mostram o estudante Matheus sentado em posição de Buda grafando o papel de grande dimensão que está fixado com fita adesiva no chão. Matheus tem um giz preto em cada mão e grafa o papel usando as duas mãos simultaneamente. Ambas as fotografias com desenhos abstratos. A primeira, à esquerda, registra uma composição de linhas retas e curvas na cor preta. Do centro da folha de papel saem duas linhas curvas na horizontal para as laterais do papel e duas linhas retas na vertical. A segunda fotografia, à direita, mostra a mesma composição com linhas retas, curvas e circulares na cor preta, acrescida de duas circunferências em cada canto da folha de papel. (Fim da descrição).

Nessa ação de desenhar, percebemos a sutileza de Matheus ao desdobrar-se nessa experimentação do corpo, provocando nosso olhar nessa trajetória em que a gestualidade salta para a superfície do papel de tal maneira que desenhar nos parece como jogar. A entrega e encanto do adolescente em grafar o papel provoca o desejo por descobertas. Aqui ele já vai agregando esse fenômeno de acréscimo, de alteração dos fragmentos experienciados no Jogo da

máquina humana. Ele não se repete por mais que tenha no esquema corporal a ideia dos movimentos aéreos criados anteriormente. Ele não realiza esses gestos gráficos de modo igual. O adolescente recorre a outras possibilidades nesta ação do desenho abstrato. A transição desta experiência de expressões traçadas no ar para a expressão gráfica na superfície do papel revela novas inspirações: ao estabelecer a trama entre as linhas abertas e fechadas, conforme a necessidade desses traçados, o adolescente age com grande vigor, e ao mesmo tempo com leveza e suavidade em uma atmosfera de criação.

**Figura 32** – Desenho abstrato de Matheus



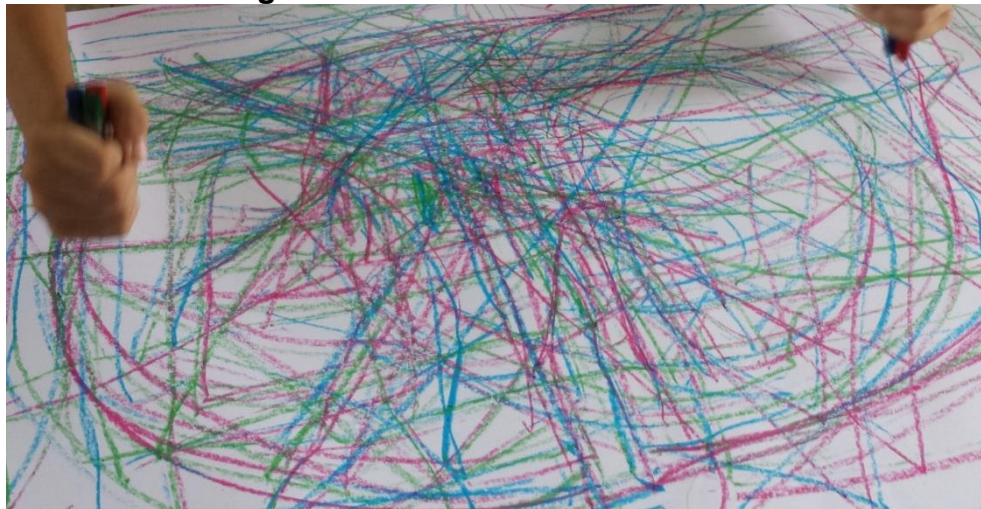
Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Composição abstrata sobre fundo branco composta de linhas retas, curvas e circulares na cor preta. No centro, duas circunferências ocupam grande parte da superfície do papel, tendo o seu interior preenchido com linhas curvas na horizontal e uma linha reta na vertical. Na parte inferior, uma circunferência menor em ambas as circunferências. Em cada canto da parte superior do papel, duas circunferências em tamanho menor e em cada canto do papel na parte inferior, uma semicircunferência. (Fim da descrição).

Evidenciamos no registro gráfico da figura 32, a marca deixada pelas qualidades e características de uma atuação ao grafar simetricamente. Uma composição que envolve leveza, ritmo e precisão dos movimentos esféricos com organização que considera todo o espaço do papel, fazendo conexões entre as linhas curvas, fechadas e abertas, cujos elementos gráficos estão todos relacionados, apresentando visualmente um resultado da experiência vivida pelo

corpo de Matheus por meio do jogo de movimentos no ar até o registro pictórico no papel.

**Figura 33** – Desenho abstrato do Jean Ellen



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra uma composição abstrata, um emaranhado de linhas coloridas umas sobre as outras. Do lado esquerdo, na parte superior, um punho com a mão fechada segura um maço de giz. À direita, na parte superior, dois dedos fechados seguram outro maço de giz. Ambos grafam simultaneamente o papel. (Fim da descrição).

Diferentemente do desenho criado em preto e branco por Matheus (Figura 32), no desenho abstrato criado simetricamente (Figura 33), Jean Ellen usa simultaneamente três cores diferentes dos gizes de cera. Em cada mão um maço de gizes nas cores verde, vermelho e azul. Nesse jogo de grafar simetricamente o papel, tanto Jean Ellen quanto Matheus Silva, ao explorar o uso do giz de cera, experienciam outras possibilidades com esta materialidade que vão para além da experiência dos movimentos no ar, permitindo novas provocações e olhares para este ato criativo.

A composição de Jean Ellen é um jogo contrastante de linhas curvas e retas, de cores e de sua expressão ao grafar o papel. Ele vai gerando uma produção que é muito autoral na proporção em que o corpo dança sobre a superfície, cuja coreografia instaurada na sala de aula revela uma harmonia rítmica a partir das singularidades de movimentos que cada um dos estudantes empreende em seu processo criativo.

Quando aberto ao diálogo, Jean nos surpreende e revela parte de seu processo criativo:

Eu aprendi muito sobre a arte. Eu gostei da arte porque foi muito colorido também, tipo as cores das minhas emoções, você sabe, né? Que cada emoção tem uma cor, tipo vermelho é raiva, verde... alegria, acho que é todas as cores, né? Azul, tranquilidade, verde, esperança, laranja... branco, que é a paz, todo mundo fala disso. A arte mexe com minhas emoções. (JEAN ELLEN)

A narrativa do Jean Ellen vem carregada de um turbilhão de emoções. Ao relacionar cor, sentimento e arte em suas evocações quando fala do seu aprendizado, ele comunica que no seu processo de escolarização há um repertório cultural incorporado. Os sentidos que o adolescente atribui ao próprio aprendizado na trajetória das oficinas são ditos de modo metafórico e com poesia, embora saibamos que a relação cor/sentimento é própria de cada cultura. Sua narrativa traduz o modo como o corpo estesiológico incorpora o ato de aprender. Dentre esses sentidos, evidenciamos a potência do conhecimento sensível implicado no ensino e na aprendizagem das Artes Visuais por meio do desenho abstrato na trajetória da pesquisa intervenção.

A experiência vivida nas oficinas pelo adolescente com baixa visão o fez descobrir as especificidades da linguagem das artes visuais, construindo e ampliando, em interação com seus pares, seu repertório artístico e estético, bem como contribuiu para o alargamento de sua expressividade e consciência perceptiva. Para muitos estudantes, é somente na escola que se tem a possibilidade de conhecer e explorar as artes visuais no desenho, na pintura, ou em outras linguagens visuais. Nesse sentido,

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, [...] válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2009, p. 21).

Por essa ótica, a arte e, em particular, as Artes Visuais, é propulsora de conhecimento que possibilita reflexão e reinvenção de si e do mundo por meio do corpo como campo de experiência, morada da consciência perceptiva.

No segundo encontro, referente à oitava oficina, iniciamos retomando o processo vivenciado na oficina sete. Para tanto, estendemos o papel de rolo monolúcido samaglos (75g) por toda sala de aula, fixando no chão com fita durex. Os estudantes se organizaram posicionando-se em frente ao papel, buscando uma distância de um para o outro, permitindo que os mesmos pudessem mover os braços para baixo, para cima e para as laterais (figura 34). Nessa proposição didática, inicialmente planejamos para os estudantes realizarem os desenhos deitados de bruços no chão da sala de aula. Entretanto, a sala não comportava todos deitados com espaço entre eles que permitisse o mover dos dois braços ao mesmo tempo e, como não dispúnhamos de outro espaço físico que pudesse ser realizada tal ação, eles ficaram em diferentes posições: alguns sentados, outros de joelho.

Essa ação propositiva com o papel de rolo monolúcido permitia que os estudantes operassem com novas formas de criação dos movimentos simétricos. Tínhamos a intenção de que eles pudessem ir além dos movimentos criados anteriormente pelo jogo da máquina humana e pelo papel imaginário, conforme experiência na oficina sete. Agora era imprescindível que esses estudantes pudessem dar vazão ao processo criativo neste papel, extrapolando o percurso dos traços imaginários feito no ar.

**Figura 34 – Experimentando o desenho abstrato**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra um papel gigante, em formato retangular, fixado no chão e grafado por vários estudantes, os quais, abaixados ou ajoelhados sobre o papel, revelam, tão somente, braços, pernas e troncos, em um processo simultâneo de criação com linhas e pontos pretos. (Fim da descrição).

Durante a oficina oito, após experienciarem a engrenagem na máquina humana, o desenho no papel imaginário, no papel A3, e exploração desses traços gráficos nos papéis chambril premier e monolúcido, os estudantes demonstraram sair de movimentos direcionados, passando por uma ligeira mudança no pensamento e registro visual. A Figura 34 nos permitiu apreciar o exercício dos corpos destes estudantes ao se relacionarem com a materialidade de forma que passaram a captar novos sentidos de estruturação, ou seja, a composição gráfica ganhou outros traços, reelaboração de gestos no ato criativo do desenho abstrato.

No movimento de feitura dos desenhos, há uma marca neste registro gráfico em que as composições são diferentes entre si, e em sua constituição elas trazem toques e nuances da cor preta com variações de tonalidades, chegando ao tom cinza. Nesta marca, as texturas vão se constituindo na interação, sensação essa proveniente da reação do papel com o piso. Ao passarmos o olhar pela composição, percebemos as características desta experiência de grafar.

Saindo deste momento de feitura de desenhos abstratos, cuja ênfase na simetria tem por base o *Penwald 2:8 circle* – de Tony Orrico, passamos para a

etapa da exposição dialogada. Momento de abertura para apreciação da desenvoltura de cada participante. Reflexão sobre o processo vivenciado e também discussão a respeito da arte contemporânea. Para esta compreensão nos aproximamos de Danto (2006), cuja significação do termo assim se refere:

“Contemporâneo”, em seu sentido mais óbvio, significa simplesmente o que está acontecendo agora: a arte contemporânea seria a arte produzida por nossos contemporâneos. Certamente, ela não teria passado pelo teste do tempo. Mas para nós ela teria certo significado que mesmo a arte moderna que tivesse passado pelo teste não teria: ela seria a “nossa arte” de um modo particularmente íntimo. Mas como a história da arte evoluiu internamente, a contemporânea passou a significar uma arte produzida dentro de certa estrutura de produção jamais antes vista em toda a história da arte [...] (DANTO, 2006, p. 12).

Então, em nosso estudo quando nos referimos à arte contemporânea não estamos usando o termo no sentido de uma arte que está acontecendo agora, mas falando de uma arte que rompe com a estética da arte de outros contextos históricos.

Para adentrar no universo da discussão da arte contemporânea com os estudantes, no trajeto da exposição dialogada, projetamos o vídeo “Tony Orrico *Performance May20 2010*”. O vídeo mostra o artista em processo criativo. Ele no ato performático do *Penwald 2: 8 circle*. Ao assistir o vídeo, os estudantes são envolvidos com um olhar de encantamento e ficam perplexos ao mover de cada gestualidade de Tony Orrico. O envolvimento na turma vendo o audiovisual constituía coletivamente um olhar de transcendência contaminado por aquela magia que conectava o artista à materialidade. Havia uma recepção estesiológica, engajamento traduzido pelo olhar curioso, acolhedor, afetivo transfigurado pela fascinação diante do fenômeno da explosão de entrega transmitida por este artista visual, performer e coreógrafo. Diante daquele processo que envolvia música, ritmo, energia e entrega total do corpo, aquela performance provocava nos estudantes balbucios inquietantes, desejosos para saber mais a respeito de como o artista fazia aquele desenho.

Naquela experiência de ver o audiovisual, todos juntos compõem uma dança do olhar causando empatia e ao mesmo tempo instigando e estimulando os sentidos, descondicionando o modo de olhar dos estudantes que ainda está atrelado às formas de artes regidas por normas preestabelecidas e padronizadas,

amplamente visualizadas no cotidiano, ampliando assim o repertório cultural e as possibilidades de organizarem o modo de estabelecer relações com outras experiências artísticas e estéticas. Nesse sentido, podemos acompanhar abaixo algumas das impressões deixadas em relação às sensações e à dança do olhar dos estudantes a respeito do processo de criação de Tony Orrico.

Ele parece um pião rodando lentamente. (SAMI)

Aqui nós temos visto coisas muito incríveis. Esse artista é muito, muito incrível mesmo. Olha como é que ele desenha! (MARIA CECÍLIA)

Eu nunca vi desenhar assim, parece que ele está brincando no papel. (L. MESSI)

A narrativa dos estudantes mostra a efervescência do sentimento despertado neles ao se posicionarem a respeito da construção do processo criativo do artista Tony Orrico. Esta provocação causando inquietação é marca da arte contemporânea que ensina a desaprender os princípios das coisas óbvias que foram atribuídas a nós ao longo da nossa vida, desafiando-nos a olhar de outra maneira, com olhar curioso e aberto para as novas possibilidades. Por este viés, os estudantes ao assistirem o vídeo, além de entrarem em estado de contemplação, lançam o olhar vislumbrando as qualidades visuais perpassadas na performance do artista, tendo o corpo como campo de experiência. A respeito dessas qualidades visuais, Flora, reportando-se a Tony Orrico, questiona que “é uma coisa muito diferente, como é que ele faz esse desenho bem igualzinho, só virando o corpo para lá e para cá?”.

Como uma das características da arte contemporânea é aproximar o espectador do objeto artístico, possibilitando uma interação e uma intervenção do leitor na obra, não havendo somente um ato contemplativo, o que propicia mais abertura e novos diálogos. Partindo desse entendimento, neste encontro de descobertas, perguntamos ao Jean Ellen: Como foi para você participar das oficinas? Quais as dificuldades enfrentadas por você durante o percurso desta experiência? Dito isto, assim respondeu Jean:

Não senti dificuldade porque foi tudo na brincadeira e quando é brincadeira eu fico a rir e quando são as outras aulas, eu tinha dificuldade, você sabe, né, que eu tenho problema... assim... na visão.

Ainda mais, os papéis eram do tamanho, sei lá, do que, rrsrs... O que facilitou foi o tamanho dos papéis e tudo. (JEAN ELLEN)

Nessa narrativa do Jean Ellen, as palavras vêm tecidas desta experiência atrelada à ludicidade. O modo aparentemente inovador do ensino de desenho e a exploração de materiais geralmente raros no cotidiano de sala de aula fez o jovem interlocutor tecer comparações entre práticas educativas ao mesmo tempo em que fala do prazer em aprender. O caráter exploratório dos materiais e a experimentação do corpo nas oficinas são espaços onde o brincar habita, fazendo emergir o lúdico no ato de desenhar. Segundo Sacks (2017),

Todas as crianças gostam de brincadeiras que sejam repetitivas e imitativas, mas, ao mesmo tempo, exploratórias e inovadoras. São atraídas tanto pelo familiar como pelo inusitado – firmam-se e se ancoram no que lhes é conhecido e seguro, e exploram o que é novo e nunca experimentado. (SACKS, 2017, p. 98)

Embora Jean Ellen seja um adolescente, esse argumento de Sacks (2017) vem ao nosso encontro por abordar valores intrínsecos ao ato de brincar desvelados também pelo estudante na sua narrativa. Sendo assim, os jogos realizados nas oficinas se apresentaram para Jean Ellen como brincadeiras. Essa percepção desvela a importância da ludicidade no contexto da sala de aula.

As ações pedagógicas mediadas pela dimensão lúdica se tornam no interior da escola aprendizagem prazerosa, porque vem acompanhada de curiosidade, de atenção e de descobertas, permitindo um alargamento do imaginário destes adolescentes na interação com a realidade. Pela narrativa do estudante, há um deslocamento do olhar atravessado pela experiência prazerosa com a expressão gráfica, a qual considera todo e qualquer estudante participante como corpodesenhante. Tal arranjo propicia que cada um grafe e seja grafado no espaço da sala de aula ou na superfície do papel. Portanto, “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2017, p. 26-27).

Nessa relação com a arte contemporânea por meio do desenho abstrato, o corpo se torna maleável, criador, prenhe de sensibilidade e aberto às descobertas de tal modo a se permitir por meio do olhar e do sentir acessar novas conexões

nos encontros do espaço escolar. Ao experienciar novas formas em artes visuais, os estudantes acionam muitos possíveis, ampliando suas percepções e suas potencialidades, encontrando sentidos na relação deles com a arte contemporânea. Como nos diz Cauquelin (2005, p. 81), “A realidade da arte contemporânea se constrói fora das qualidades próprias da obra, na imagem que suscita dentro dos circuitos de comunicação”. Nessa perspectiva, vejamos os sentidos atribuídos à arte contemporânea pelos estudantes, desdobramentos de suas impressões ao experimentar o desenho como ato corporal.

Nessa aula tudo é diferente. A gente sentiu como era. E tudo é muito diferente, não é como as outras aulas que a gente tá acostumado a ter. (JEAN ELLEN)

É muito diferente a gente aprender assim; no começo eu fiquei com vergonha... eu não sabia nada da arte contemporânea, mas ela é aprender de outra maneira, bem diferente. (BRYAN)

Aprendi que a arte contemporânea é... a gente sai das coisas que está acostumado a fazer. (ROSA)

É uma coisa muito divertida de fazer, a gente começa a fazer coisas e nem sabe como vai ser e depois a gente descobre que fez tudo aquilo e é muito legal. Eu nunca tinha visto um desenho sendo feito com a pessoa deitada no chão. Acho que é fazer coisas diferentes. (JASMIM)

A arte contemporânea faz a gente fazer arte sem saber. (KEYLA)

É isso que a professora fez com a gente. Fez a gente desenhar, o movimento das costas, o movimento com as duas mãos do, do... com o artista Tony Orrico e Jackson. (DINOSSAURO)

Nas falas de Jean Ellen e Rosa vem a denúncia. Eles chamam a atenção para o fato de que no experimento do desenho como ato corporal saíram da passividade, da prática rotineira e das estratégias propostas que disciplinam o comportamento, os pensamentos e as nossas intenções. Tal denúncia revela que a escola ainda se orienta por uma estrutura curricular que fragmenta e especializa os saberes fazendo de cada disciplina um fim em si mesmo e não um dos meios para se explicar e compreender o mundo e a nós mesmos.

Por fim, na nona oficina, relacionada à espacialidade do corpo, anunciamos a plenitude e a concretude do corpodesenhante, dando continuidade às proposições pedagógicas iniciadas nas oficinas sete e oito. Nesta oficina, havíamos planejado para que o desenvolvimento ocorresse na quadra de

esportes da escola, devido à necessidade de espaço maior para o grupo de estudantes. Mas, em virtude da dinâmica da escola, naquele dia a quadra estava sendo utilizada durante todo o turno para ensaios preparatórios de fim de ano letivo.

Previamente, já tínhamos preparado o papel chambril premier 180g (66X96) em grande dimensão para a feitura do desenho. Este foi feito com a junção de nove folhas passando a medir 1,98X2,88. O papel com esta dimensão atendia a altura dos estudantes, e nele cabia todo o seu corpo sobre o papel. A união das folhas de papéis foi feita com fita durex.

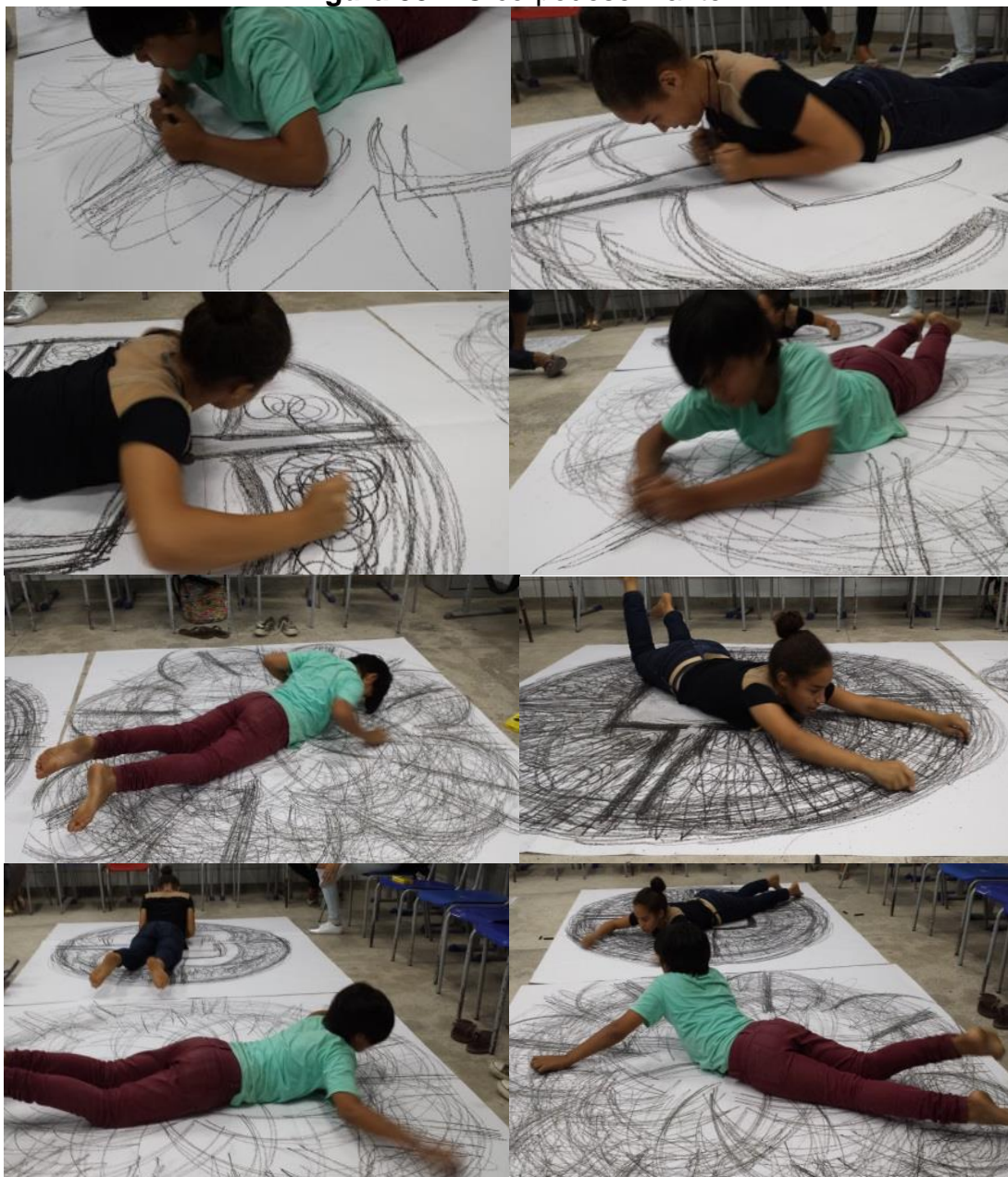
Impossibilitados de fazer uso da quadra, tivemos que reorganizar o planejamento e a proposição foi realizada na própria sala de aula. Como o espaço da sala não comportava o papel para todos os estudantes realizarem a ação pedagógica, dispusemos duas folhas de papel gigante no chão e perguntamos aos estudantes quem gostaria de participar da feitura do desenho. De imediato, Matheus Silva e Maria Cecília se colocaram à disposição.

A ação pedagógica era a criação de uma composição em uma folha gigante a partir dos movimentos do corpo enquanto este gira, e ao girar os movimentos dos braços deverão ser simultâneos, usando-se nas duas mãos, ao mesmo tempo, um bastão de cera na cor preta (Figura 35). À medida que Matheus Silva e Maria Cecília se preparavam posicionando o corpo sobre a base de papel, e verificavam os espaços que iriam explorar durante o processo de feitura do desenho, os outros estudantes sentaram nas cadeiras organizadas em círculo, tornando-se espectadores desta ação enquanto assistiam o ato criativo dos dois colegas de sala de aula. Quando eles começaram a criação do desenho, os demais estudantes ficaram atentos aos movimentos que surgiam da liberação da energia envolvida naquele ambiente.

Essa ação propositora foi conduzida pela música *Raindance* – Grupo Purik, 2009. Embalados pelo ritmo dessa música, Matheus e Cecília, os braços esticados e as barras do giz de cera no papel, iniciaram uma sequência de movimentos, ao mesmo tempo em que abrem e fecham os braços e com a ajuda dos pés fazem o corpo girar na superfície do papel de grande dimensão. Na cadência da música, ambos se deixavam embalar no traçado das linhas que iam surgindo em uma velocidade que oscilava bastante: ora eles estavam grafando

rapidamente e com suavidade, ora estavam lentamente e com a expressão de fazer muito esforço. Durante essa oscilação, também percebíamos um desgaste físico pelo número de voltas que os corpodesenhantes dos adolescentes emprestavam para o aparecimento do desenho abstrato.

**Figura 35 – O corpodesenhante**



Fonte: arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Oito fotografias coloridas em formato paisagem de Maria Cecília e Matheus Silva em processo criativo. Eles estão deitados de bruços sobre papel gigante. Eles têm em cada mão um giz de cor preta e, simultaneamente, grafam o papel que está fixado no chão. As seis primeiras fotografias apresentam os estudantes em modo intercalado. Enquanto nas duas fotografias da parte inferior, ambos aparecem em processo criativo em cada foto. (Fim da descrição).

Conforme Bellotto (2014, p. 13), “a tela branca agora é o próprio corpo em ação”. Isso significa dizer que na relação entre o papel gigante, o corpo do/da estudante e o giz de cera há um todo indivisível. Da gestualidade destes estudantes, a composição gráfica exprime o movimento do desenho abstrato como operação de expressão. Ao próprio corpo em ação, denominamos corpodesenhante. Trata-se do imbricamento indissociável do corpo dos estudantes com o papel em grande dimensão e o giz de cera preto. Da gestualidade, movem-se simetricamente os braços marcando com traços fortes o papel no chão. Entre o tempo e o espaço, o aparecimento do desenho como ato corporal. Esta experiência do corpo estesiológico em movimento nos dá um modo diferenciado de acesso ao mundo. Por meio desta expressão gráfica o/a estudante reelabora o mundo, atribuindo sentidos e significação ao modo que percebe a si e ao outro. De acordo com Merleau-Ponty (2011),

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 252)

Aproximando-nos da fala merleau-pontiana, concebemos a noção de corpodesenhante associada à ideia deste engajamento corporal no ato de criação do desenho abstrato. O corpo de Matheus Silva e Maria Cecília – conforme podemos ver na figura 35 – em uma atitude performática traduz na espacialidade corporal a coexistência entre papel, giz de cera e o próprio corpo. Nesta atitude não podemos delimitar se o gesto se faz traço ou se o traço se faz gesto. Neste espetáculo emprestado pelo corpo, semelhante ao artista visual Tony Orrico, no desenho como ato corporal, o entusiasmo, a alegria, a força, a resistência, o cansaço desnudam os sentidos deste corpodesenhante.

Ao vermos Matheus e Cecília em ação, inferimos que há uma convocação da estesia do corpo no percurso do ato criativo. Há uma entrega visceral que denota relação de confiança e de segurança na construção do conhecimento artístico e estético, mediado pela linguagem do desenho. Nesta relação do corpo

com a materialidade em que os objetos artísticos são criados, percebemos um processo de delineamento de uma poética própria e idiossincrática a qual estabelece um diálogo com as próprias provocações de Tony Orrico de tal maneira que o estilo da composição gráfica destes adolescentes se desvela na espacialidade do corpo estesiológico inseparável da obra.

Nesse estilo em que o corpo é espaço e tempo do processo criativo do ensino e da aprendizagem do desenho abstrato, o corpo é a experiência originária de um modo de ser e intervir por meio desta estesia corpórea. Tal relação entre existência corporal e experiência encontra eco em Larrosa (2017), quando ele afirma que “a experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (LARROSA, p. 43).

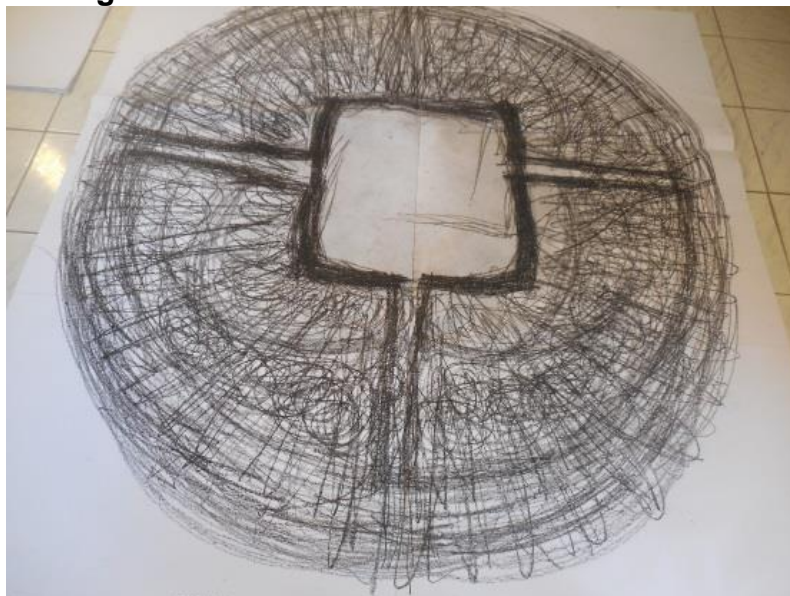
Espaço aberto para ressignificação do ensino desta linguagem gráfica. Esta abertura propiciada pelos pressupostos da arte contemporânea e pela estesia do corpo empresta ao campo pedagógico das Artes Visuais a “emergência de novos esquemas corporais, novos estados estesiológicos que nos descondicionam dos padrões habituais, metamorfoseando nossa corporeidade e nossa percepção de nós mesmos, das coisas, dos mundos” (NÓBREGA, 2015, p. 252).

O corpodesenhante, neologismo oriundo a partir dessas percepções na trajetória da pesquisa intervenção e, em particular, nas três últimas oficinas, agrega novos sentidos para o ensino de Artes Visuais, desconstruindo assim uma lógica de ensinar desenho como ideia da representação da realidade, cópia e padronização de modelos. Tal entendimento conduz para ações pedagógicas mais alargadas e conectadas com a inclusão, com a diversidade, a heterogeneidade e com pensamentos divergentes.

Após os três últimos encontros destinados às oficinas sete, oito e nove, realizamos no chão do centro da sala de aula uma mostra dos desenhos abstratos. Simultaneamente, mediamos uma exposição dialogada. Em relação à mostra, mais uma vez recorreremos a ExposiChão. Optamos pelo chão garantindo uma acessibilidade rápida tanto pelos autores quanto pelos estudantes espectadores. Nas imagens das Figuras 35 (Experienciando o Desenho Abstrato),

36 e 37 (Desenhos Abstratos de Maria Cecília e Matheus Silva, respectivamente,) podemos visualizar imagens destes objetos artísticos.

**Figura 36** – Desenho abstrato de Maria Cecília



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Composição abstrata. Sobre fundo branco uma mandala gigante com linhas pretas. A mandala tem no centro um quadrado com linhas grossas bem demarcadas. De cada um dos lados do quadrado, saem duas linhas grossas para as bordas da mandala. Esta por sua vez é feita com linhas umas sobre as outras. Ora as linhas são circulares, ora onduladas ou retas. (Fim da descrição).

**Figura 37** – Desenho abstrato de Matheus Silva



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Descrição:** Composição abstrata. Sobre fundo branco com linhas pretas, uma mandala gigante em forma de rosácea. No interior da mandala, linhas retas e curvas sobrepostas umas sobre as outras. O centro da mandala é branco. (Fim da descrição).

Neste momento, também é importante trazer o olhar de quem viu e o olhar de quem fez o desenho. Assim, trazemos as vozes dos interlocutores ao presenciar o ato criativo do desenho abstrato de Matheus e Cecília.

[...] Gostei muito das experiências, principalmente a que Cecília fez, o desenho com as duas mãos. (JULIANA PAES)

Eu não queria fazer o desenho, mas quando eu vi Matheus e Cecília fazendo me deu uma vontade também de desenhar. Se desse tempo, eu queria desenhar, porque achei que é muito bom fazer esse desenho. (JASMIM)

Achei muito legal o desenho deles dois, eu não sei se eu ia conseguir fazer um desenho desse jeito. (KRISTOPHE)

Matheus e Cecília pareciam artistas quando estavam desenhando. Parecia também que eles estavam cansados, parece que faz muita força. (TORETO)

Eu fiquei parada quase sem me mexer, só olhando eles fazerem o desenho. É tão bonito. (FRANCIELY)

Como podemos perceber nas narrativas dos estudantes se referindo ao desenho como ato corporal experienciado por Matheus e Cecília, o exercício de olhar dos colegas espectadores evidencia esse ato do desenho como uma experiência estesiológica. Este momento de presença desperta sentimentos de identificação, de reciprocidade, de desejo e de afeto. Trata-se de um fenômeno em que o corpo destes estudantes foi acionado por desejos oriundos de relações intercorpóreas. Há um duplo envolvimento de um corpo que afeta e é afetado, ao mesmo tempo em que é visto também olha. E neste fenômeno, os estudantes como espectadores e autores criaram, expressaram-se e comunicaram-se.

Nessa perspectiva, vem ao nosso encontro mais uma melodia descobridora dessas sensações provenientes da estesia do corpo. Uma escuta sensível dos depoimentos de Matheus Silva e Maria Cecília, interlocutores autores ao expressarem as sensações vividas por eles durante a feitura do desenho abstrato criado simetricamente. Esta experiência de criação leva estes autores perceberem as potencialidades do corpo.

Fazer esse desenho foi muito bom. Na hora de começar eu fiquei nervoso, todos estavam me olhando. Eu ficava imaginando como ia ficar o meu desenho, porque a gente tá fazendo, mas não sabe como é que está ficando. Dava vontade de parar de desenhar e ficar em pé para ver

o desenho. [...] olhando o meu desenho, eu gostei. Eu já tinha ouvido falar de arte contemporânea, mas eu não tinha feito nada desse tipo. (MATHEUS SILVA)

Eu não imaginava que o meu desenho fosse ficar assim. Quando eu estava desenhando, vi que eu estava toda suja porque quando eu ficava girando passando o giz, o preto ficava agarrado nos braços e na barriga. Parecia que o desenho estava em mim. (MARIA CECÍLIA)

“Parecia que o desenho estava em mim”: assim conclui sua fala Maria Cecília ao se reportar à expressão gráfica (figura 36) feita por ela. Na sua voz, o desenho se assemelha a uma tatuagem. Se estar tatuado, sua expressão gráfica está encarnada. E esta imagem construída pela adolescente é um dos sentidos que perpassa a ideia do corpodesenhante discutida neste texto dissertativo.

Encerrando o ciclo das nove oficinas, durante esta trajetória na escola, os acontecimentos diversos vivenciados pelos adolescentes foram muito intensos, como nos revelam as vozes destes interlocutores.

[...] Nós trabalhamos e aprendemos muito nas oficinas de desenho. Trabalhamos sozinhos, em dupla e também tivemos vários tipos de aprender que foi diferente, a gente aprendeu brincando, artes, desenho, Tony Orrico, arte contemporânea. (FERNANDA)

Vou falar sobre as aulas de artes durante as oficinas. É, eu gostei muito [...] aprendi a fazer arte usando os movimentos do corpo. (L. MESSI)

Essas aulas são tipo como se a gente não estivesse na escola. A gente tivesse num lugar público, tipo praça, essas coisas... essas coisas de evento, sabe? Em relação à aula de artes antes e depois, eu posso dizer que antes era mais sala de aula, escola, tipo... agora, não, agora a gente explora a sala e tudo, o chão, o espaço e a gente aproveita disso tudo. (MATHEUS SILVA)

A minha opinião sobre essas aulas todas foi que eu gostei muito. [...] Gostei desde a primeira aula, foi uma experiência ótima. Já vou ficar com saudade. (JULIANA PAES)

Essa aula aqui é muito, muito diferente e até mudou a minha vida. Eu achei estranho no começo, mas agora eu gostei, eu mudei de ideia e estou mais feliz. O conteúdo que eu aprendi [...] é... sobre a arte, sobre os desenhos, eu assisti também, eu desenhei, fiz um bocado de coisas abstratas. Eu aprendi muito nesses dias. (JEAN ELLEN)

Ao deixar suas impressões a respeito do processo experienciado durante os quase 3 (três) meses da pesquisa intervenção na escola, os adolescentes tecem relações que abordam a experiência de criação na qual eles são conduzidos a descobrirem as especificidades da linguagem das Artes Visuais,

considerando o corpo, o desenho e a arte contemporânea por meio de uma abordagem que não separa o sentir, a empatia, o afeto e a percepção do pensamento, o corpo da expressividade e da experiência. Além disso, as respostas às oficinas nos revelam o quanto é importante uma pedagogia da escuta, bem como a necessidade da escola criar espaços que assumam o corpo como campo de experiência. Para Larrosa (2017),

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2017, p. 48)

Nesse contexto, apreendemos que essas nove oficinas se constituíram como um espaço aberto à experiência. Os sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem materializados nas evocações dos estudantes reiteram nosso objeto de estudo, reafirmando que no ensino do desenho, o processo criativo e a materialidade se imbricam na relação indissociável com o corpo.

### **5.1 Exposição: quando o desenho nos olha**

[...] a convocação se dá pelo olhar silencioso que mergulha nas sensações que a imagem vai doando ao corpo do leitor. Em coleta sensorial, o corpo escava sensações e gesta falas de interpretação e de (inter)penetração entre obra e o leitor

(Mirian Celeste Martins)

O percurso desenvolvido em torno da proposição pedagógica de desenho que nos conduziu às experimentações do corpo como matéria criadora pictórica, cuja inseparabilidade nos remeteu à sistematização do conceito de corpodesenhante, pressupõe que o exercício de contemplação seja exercitado não apenas no próprio processo criativo, mas também em face do acabamento dos desenhos quando o corpo transmigra, graficamente, para a superfície do papel.

Assim, ao longo das proposições didáticas, o olhar foi sendo exercitado pelos próprios participantes, suscitando a ampliação dos seus respectivos repertórios imagéticos em torno do desenho. Em vista disso, e na perspectiva de afetar a própria escola em relação às possibilidades de realização de outras formas de desenvolvimento de práticas artísticas com o desenho, optamos em organizar a exposição “Quando o desenho nos olha”.

Dessa maneira, a exposição “Quando o desenho nos olha” é decorrente dos processos criativos realizados com o desenho durante as nove oficinas na sala de aula regular. A exposição retoma toda esta produção criativa do corpodesenhante de outro ponto de vista. Há um deslocamento do lugar do olhar: o olhar implicado no fazer artístico e o olhar imbricado na leitura no decurso da experiência de ver a mostra.

Para compreensão da exposição no espaço escolar, discutimos sobre a mesma em dois ciclos: no primeiro ciclo, abordamos os sentidos do corpodesenhante a partir da experiência de ver da comunidade escolar, incluindo os estudantes com e sem deficiência. E, no segundo ciclo discursivo, os sentidos do corpodesenhante experienciados por leitores da mostra.

Trata-se de um momento de aprendizado porque esta exposição é uma instauração de um novo espaço/tempo da experiência de olhar mobilizada pelo corpo vidente e visível para apreensão de si, do outro e do mundo. Um olhar que habita o corpo, pois, conforme nos diz Merleau-Ponty (2006, p. 351), “não é o olho que vê. Tampouco é a alma. É o corpo como totalidade aberta. Consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal, réplicas de seu movimento e de seu sentir [...]”. Nesse caso, como vemos no “apanhador de olhar” (Figura 38), o desenho pela experiência de ver do estudante o chama para a leitura.

Nesse entendimento, conforme Merleau-Ponty (2011), ver é sentir e nessa ideia de reciprocidade há uma comunicabilidade entre os sentidos. No ato de ver, o desenho doa sentidos ao estudante, bem como este atribui sentidos a essa expressão gráfica. Então, quando ele vê, ele sente, ele faz a leitura.

Nessa perspectiva, as imagens da mostra provocam cada leitor à compreensão de sentidos, reinventando-se e ampliando seu repertório artístico/

cultural por meio de um convite à mobilização corporal, suscitadora de estranhamentos e de seduções.

Partindo desse entendimento, (ex)posição é se posicionar diante de algo que lhe é externo, mas que lhe toca mobilizando a atenção de tal modo que o corpo é afetado diante do fenômeno da apreciação e da experiência de leitura. O desenho, neste caso, interpela de diferentes modos cada corporeidade que o olha. O sujeito, ao olhar, sai de si mesmo para retornar afetado. É o jogo em que o fruidor está diante da obra e esta revelação não é apenas da obra pra ele, mas ele também se revela como leitor, como corpo estesiológico e fruidor. Trata-se da estesiologia, a qual se refere à relação entre o sentir, a percepção, a comunicação e a expressão implicados no corpo em que o olhar habita. E, nessa relação, há uma comunicação entre os sentidos porque a imagem apanha o olhar do leitor.

Exposição é pôr-se diante do outro. É o encontro entre o corpo que lê e o corpo que desenha. Ao expor-se diante do outro, este corpo não apenas olha, mas está se expondo a esta leitura. Então, quando alguém vai assistir a um espetáculo, ou vai apreciar uma obra de arte e/ou uma mostra e fica diante destas obras em exercícios intercorporais, há o desejo de tocar, de querer construir e de querer fazer. E, nesse exercício de alteridade, o leitor sente, pensa, reflete e questiona. Ele se pergunta: como é que o artista fez isto? Trata-se de outra relação entre o espaço e o tempo de leitura das obras.

Assim, ao interagir com os desenhos expostos, os estudantes estabeleceram relações dialógicas que os conduziram, possivelmente, à (re)aprendizagem do olhar. Então, a experiência de apreciar a exposição é um novo modo de aprendizado com base no que já foi realizado por um grupo de 28 (vinte e oito) estudantes. Tomados pelo desejo de expandir o conhecimento, de dar visibilidade e de evidenciar o trabalho que foi desenvolvido na sala de aula durante os quase três meses de oficina, planejamos e organizamos um espaço convidativo para a experiência estética do olhar.

A exposição, ao extrapolar a sala de aula, ocupou os espaços abertos da escola para ser desnudada por outros olhares. Assim, a equipe gestora, os docentes, os funcionários e os colegas de outras turmas foram convidados a se encontrar neste lugar de experiência do olhar. Com a exposição na escola há um

ganho na potencialidade e agenciamento dos estudantes que se alarga para toda a comunidade escolar, enriquecendo o repertório artístico e cultural não só da turma que vivenciou o desenho como ato corporal, como também agrega a esta turma outros agentes da escola, porque a exposição é uma mediação que “envolve capturar o sujeito para entrar numa experiência” (MARTINS, 2012, p. 48).

Esta exposição, que aproximou e envolveu a comunidade escolar em uma experiência cultural, fez com que os desenhos abstratos dos estudantes saíssem dos limites da sala de aula. Ao expor o que estava alheio à comunidade escolar, abriu-se uma nova ambiência para criação, um novo ato de olhar, pensar, sentir e agir. Nessa lógica, ampliaram-se as possibilidades de outras responsabilidades no contexto escolar, a partir da reinvenção provisória das dependências da escola como ambiências instigadoras do olhar.

Arte na atualidade, não se limita somente a questões de conteúdo. A obra agora está exposta a todos, em locais que não foram “feitos” para ela, a obra apresenta possibilidades de conexões e de reflexões às vezes livres sobre a vida e o cotidiano. (CAUQUELIN, 2005, p. 92)

Nessa perspectiva, a escola durante a mostra colaborou para a ressignificação dos sentidos de uma exposição. Esta se torna um espaço de alteridade pela relação dialógica estabelecida entre os desenhos expostos e as pessoas que os leem. Não sendo, *a priori*, cotidianamente um lugar direcionado para esta finalidade, o espaço escolar quando planejado e organizado para este fim, potencializa novos modos de perceber e construir conhecimentos por meio desta ação educativa.

Nesse sentido, evidenciamos que a exposição fugiu da extensão territorial da sala de aula, à medida que o corredor foi ressignificado, ampliando assim os modos de olhar. Este corredor de acesso às diversas dependências da escola, na maioria das vezes, é despercebido pelos estudantes, mesmo sendo diariamente o lugar de passagem. A ocupação de suas paredes por imensas composições de desenho instaurou um novo espaço-tempo, agora de fruição, e não apenas de passagem.

A exposição teve um caráter surpresa. Nem mesmo os estudantes que vivenciaram o processo foram comunicados previamente do dia de sua

realização. Pretendíamos que a visita aos espaços da exposição ocorresse não por uma condução guiada, mas que o olhar dos visitantes fosse apanhado pela própria manifestação dos desenhos e da correspondente sedução destes, expostos no corredor da escola.

Ademais, não pensamos a exposição como um espaço de interferência do professor, mas sim um campo a ser percebido pelo movimento do olhar, no qual, ao passear pela exposição, os estudantes pudessem explorar suas impressões. Dessa forma, podíamos observar como se dava a relação e interação de cada pessoa da comunidade escolar ao ser afetada pelos desenhos.

Nesse contexto, entendemos que na escola uma exposição de arte interroga o olhar alargando o campo perceptivo, contribuindo para a construção de novos modos de perceber a si mesmo, o outro e o mundo. Da mesma forma, esta mostra, também fez, “[...] notar que apenas o lugar de exposição torna esses objetos obra de arte. É ele que dá o valor estético de um objeto, por menos estético que seja” (CAUQUELIN, 2005, p. 93-94). Sendo assim, percebemos a assunção dos desenhos abstratos criados em sala de aula como objetos estéticos e artísticos.

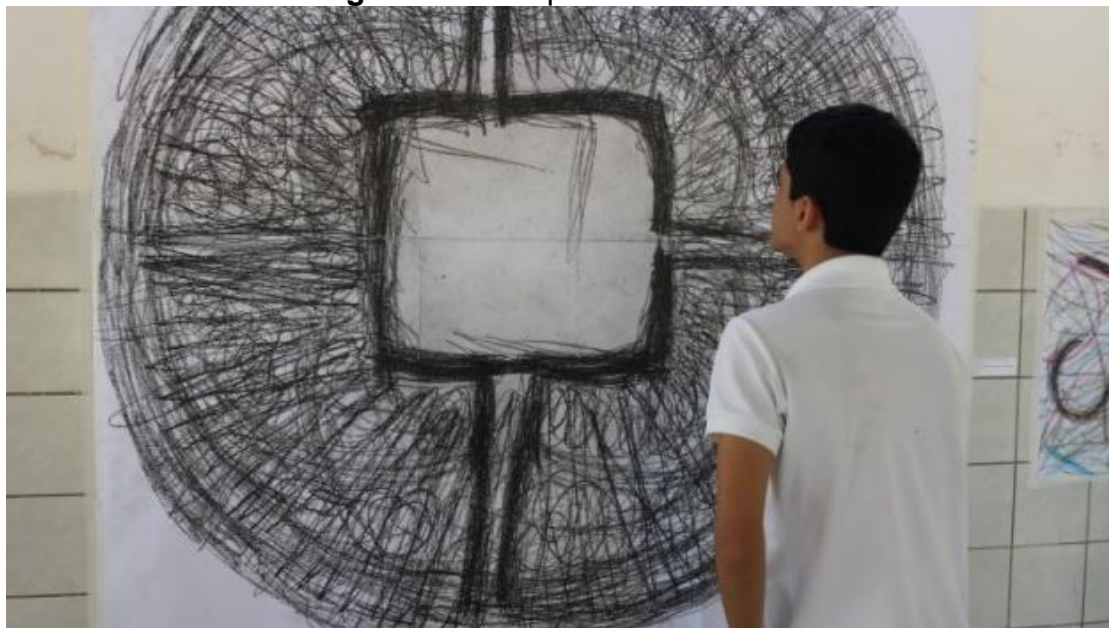
Durante o percurso das oficinas, em sala de aula, foi trabalhado o desenho abstrato na perspectiva da arte contemporânea. Este tipo de desenho, por si só, até os dias de hoje ainda causa estranhamento, porque durante o percurso de escolarização a maioria dos estudantes ainda é alfabetizada para ver e apreciar o figurativo.

Nesse contexto, a exposição foi de grande relevância em virtude da aproximação dos estudantes com este desenho como ato corporal, cujo estranhamento permitia uma abertura para o novo, pois o ver não é só uma experiência visual, é também, experiência de leitura.

Na experiência perceptiva dos estudantes, o fenômeno empático da expressão gráfica se configurou em uma relação estesiológica porque ao ser afetado o corpo é acionado em um olhar coextensivo ao objeto artístico, mobilizando os sentidos para a comunicação. Nessa perspectiva, como nos fala Merleau-Ponty (2015, p. 21), “eu teria muita dificuldade de dizer onde está o quadro que olho. Pois não o olho como se olha uma coisa, não o fixo em seu lugar, meu olhar vagueia nele como nos nimbos do ser, vejo segundo ele ou com

ele mais do que o vejo”. A respeito deste entendimento entre olhar, corpo e estesia, na Figura 38 em “O apanhador de olhar”, o jovem ao se encontrar diante do centro da imagem passeia com o olhar, interpelando-a: “É um portal para outra dimensão?” Tal questionamento traduz a comunicabilidade que há entre os sentidos imbricados pela estesia.

**Figura 38** – O apanhador de olhar



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Mostra Jean Ellen contemplando um desenho de uma mandala gigante, fixada na parede que está em exposição. Essa mandala é uma composição abstrata que nos remete à íris do olho, já descrita na figura 36. (Fim da descrição).

Nessa relação do corpo estesiológico com o objeto estético, evidenciamos a importância do ensino de Artes Visuais pelo horizonte da arte contemporânea. Sendo assim, “a realidade da arte contemporânea se constrói fora das qualidades próprias da obra, na imagem que suscita dentro dos circuitos de comunicação”. (CAUQUELIN, 2005, p. 81). Tanto em “O apanhador de olhar” (Figura 38) quanto em “Olhares em desassossego” (Figura 39), os desenhos abstratos são estas imagens construídas pela relação estabelecida entre leitores e expressão gráfica.

**Figura 39** – Olhares em desassossego



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Seis fotografias coloridas em formato paisagem. Mostra o momento de visitação na exposição. Exposição de desenhos gigantes com traçados abstratos fixados na parede. Em cada foto, vários estudantes apreciam as composições. (Fim da descrição).

Durante toda a exposição, os estudantes eram seduzidos, provocados e conduzidos pelo olhar para os desenhos em grande dimensão. Embora, o abstrato chamasse a atenção porque ainda incomoda, inquieta, causa estranhamento no ato de apreciar, na exposição, o que impactava também era o gigantismo dos desenhos. As dimensões dos objetos artísticos extrapolavam o tamanho usual que é visto no cotidiano escolar. Os desenhos fugiam do convívio cotidiano dos estudantes. Isto acontece por que

A construção social do visual é cultural e se contrapõe à ideia de originalidade. Não importa quão singular possa ser a percepção de um aluno, ela sempre estará contaminada por elementos, ideias e valores do

grupo social ao qual ele pertence e com o qual convive. (TOURINHO, 2009, p. 282).

**Figura 40** – Deslimites do olhar



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Em pé, seis estudantes (três garotas e dois garotos) estão diante de um desenho no tamanho gigante que está fixado na parede. Cinco dos estudantes estão de frente para o desenho, enquanto a sexta estudante está de perfil para o desenho e de frente para os colegas, falando sobre o desenho. Na figura 37, o desenho apreciado pelos estudantes já descrito. (Fim da descrição).

Nesse contexto, na Figura 40, ao realizarmos a leitura desta imagem em que uma estudante explica para os colegas como se deu o processo do desenho por meio do corpodesenhante, apreendemos a potencialidade do corpo estesiológico. Esta imagem é objeto de análise em virtude do processo de observação durante o período que decorreu a exposição, conforme descrevemos a seguir: a estudante, como leitora, estava sozinha diante do desenho. Parece-nos que buscava descobrir como aquele desenho de tamanho tão grande havia sido feito. Para tanto, com postura semelhante ao de uma bailarina, de braços erguidos para o alto, ela se posicionava de costas e de frente ao desenho. A leitora girava o corpo de um lado para o outro, tentando desvendar as possibilidades da feitura do desenho. Nesta experiência estesiológica, a leitura pelo corpo e no corpo evidencia os deslimites do olhar. Este olhar sem fronteiras,

despossuído de limites, é um acontecimento em que o corpo movente e sensível apreende a si mesmo, o outro e o mundo por meio da comunicabilidade entre os sentidos. Isto significa dizer que é no todo indizível do corpo que o olhar habita.

Após múltiplas possibilidades corporais experimentadas pela estudante na tentativa de desvendamento do processo criativo, aproximam-nos e narramos como o desenho como ato corporal aconteceu. A escuta atenciosa da estudante disse desse corpo vidente e visível capaz de ao ver/ouvir alargar o pensamento e construir conhecimento. De acordo com Merleau-Ponty (2006),

Eu não projeto no corpo de outrem um Eu penso, mas apercebo o corpo como percipiente antes de apercebê-lo como pensante. Este olhar que tateia os objetos, eis o que vejo em primeiro lugar: vejo um corpo que se articula ao mesmo objeto que eu. Só secundariamente me apercebo, primeiro de sua alma, depois de seu espírito: (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 125)

E, passados alguns minutos, quando voltamos nosso olhar para a imagem, a estudante já estava com um grupo de amigos, explicando como acontecia o processo do desenho abstrato. Ao ser afetada por este desenho, a sua experiência de olhar diz respeito à estesia do corpo diante de uma imagem e da relação dialógica deflagrada não apenas com a obra, mas também com outros colegas leitores.

A feitura do desenho mediada pelo corpodesenhante se potencializa a partir desta expansão do aprendizado que vai além dos estudantes da turma do 6º ano C. A exposição “se torna espaço de descobertas, de aflorar não-saberes e curiosidades, de percorrer caminhos não experimentados”. (MARTINS, 2012, p. 55)

Em nossa exposição não bastava mostrar o resultado das produções prontas, fazia-se necessário um momento para feitura em que os participantes pudessem ser espectadores deste processo do corpodesenhante. Então, o segundo ciclo da exposição consistiu na intervenção artística que foi realizada na quadra de esportes da escola por Matheus e por Jasmim (Figura 41), ambos os estudantes que participaram do processo das oficinas em sala de aula, tendo como referência o processo criativo do artista Tony Orrico.

**Figura 41 – Convite ao corpodesenhante**



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

**Descrição:** Fotografia colorida em formato paisagem. Em uma quadra de esportes, duas folhas gigantes de papel fixadas no chão da quadra. Sobre as folhas de papel, Matheus Silva e Jasmim deitados de bruços grafam estas folhas. Ao lado direito, Jasmim está deitada de bruços sobre o papel. Seu corpo está reto em direção à direita. Suas pernas estão entreabertas e seus braços estão acima da cabeça, grafando no papel uma mandala gigante na cor vermelha. Ao lado esquerdo, Matheus Silva sobre o papel grafa uma mandala gigante na cor azul. Ele está com o corpo direcionado para a direita. As pernas estão juntas levemente suspensas do chão, seus braços estão fechados juntos a caixa torácica e a cabeça para o alto. No plano de fundo, uma jovem está encostada na grade pelo lado de fora da quadra e, mais distante desta jovem, há dois jovens sentados num banco. Eles apreciam o movimento performático dos estudantes grafando sobre o papel. (Fim da descrição).

Para realização deste ciclo foram convidados os estudantes da turma do 6º ano C, e de imediato Jasmim se disponibilizou para realizar a intervenção artística. Durante a nona oficina da pesquisa intervenção, esta estudante externou o desejo de criar o desenho na tela de grande dimensão. Ao ver a amiga de sala de aula realizando o desenho, no final do último encontro da oficina, ela falou: “Se desse tempo, eu queria desenhar, porque achei que é muito bom fazer esse desenho” (JASMIM). Mergulhada na imensidão do desejo que a envolvia, ela, juntamente com Matheus Silva, entregou-se aos movimentos do corpo em uma atitude favorável ao desenho. Esta atitude do corpo movente “com maior razão recupera o mundo, o gesto de expressão, que se encarrega de desenhar ele próprio e de fazer aparecer exteriormente aquilo que visa” (MERLEAU-PONTY,

2015, p. 98). Pela entrega da corporeidade destes adolescentes, a expressão gráfica aparece como gesto do corpo estesiológico.

No espaço da quadra de esportes, enquanto os dois estudantes realizavam a intervenção artística, durante o horário reservado para o intervalo escolar (vinte minutos), disponibilizamos o material (papel chambril premier e giz de cera profissional), tendo em vista que, ao término da performance de Matheus Silva e Jasmim, os demais espectadores presentes, seduzidos pela ação dos colegas, pudessem também experimentar aqueles materiais e a feitura do desenho. Todavia, em virtude do toque para retorno dos estudantes para a sala de aula, não foi possível a realização de performances por todos. Esta interrupção provocada pelo toque da campainha nos faz pensar na temporalidade curricular, cuja lógica do tempo escolar difere da lógica do tempo da experiência vivida por Jasmim e Matheus como corpodesenhantes. E é deste tempo do vivido que emerge a alegria e o prazer de aprender.

## 6 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Nesta travessia da pesquisa intervenção, do tipo dissertativa, relacionando desenho, corpo e deficiência visual com ênfase na baixa visão, buscamos construir no contexto do ensino de Artes Visuais estratégias didáticas para compreensão do desenho como ato corporal, considerando a apropriação deste conhecimento por estudantes com e sem baixa visão no âmbito da sala de aula regular sob a ótica da arte contemporânea e da educação inclusiva.

Nesse sentido, as ações educativas vivenciadas nas oficinas apontaram para uma reinvenção expressiva dos estudantes por meio do agenciamento corporal sem se preocupar em “fazer de conta” que é uma pessoa com deficiência visual. Quando uma pessoa vidente se coloca na situação de impedimento para ver algo, ela não terá a mesma percepção de uma pessoa cega. Na nossa pesquisa intervenção, não fizemos atividades a partir da cegueira para que os estudantes se colocassem no lugar do cego, mas criamos estratégias didáticas comuns e singulares a todos, ou seja, exercícios possíveis para apropriação de desenho abstrato por estudantes com ou sem baixa visão. Sendo assim, desencadeamos processos de criação de desenhos abstratos mobilizando o corpo dos estudantes, a partir da realização de oficinas pedagógicas;

No campo pedagógico do ensino de Artes Visuais, problematizar o ver por meio do ensino de desenho abstrato suscita, igualmente, potencializar a poética pessoal na experimentação do corpo e na relação deste com outros corpos e a expressividade. Nessa perspectiva, evidenciamos na produção artística de Jackson Pollock e Tony Orrico possibilidades pedagógicas as quais favoreceram a relação corpo e desenho abstrato. Por meio dessa relação, o jogo entre a bidimensionalidade do papel em grande dimensão, a tridimensionalidade e performance do corpo dos estudantes na feitura do desenho com a materialidade usada nos ajudou a perceber que estes estudantes foram agentes da ação educativa e não apenas um sujeito que olha, mas que também toca, expressa e cria.

Nesse contexto, percebemos que para o estudante chegar à concepção de desenho abstrato faz-se necessário desconstruir o processo de criação de desenho figurativo. No ensino do desenho, o processo criativo compreendeu o

envolvimento com a materialidade da relação indissociável com o corpo. Trata-se de abordar o desenho sob uma perspectiva que difere do ensino de desenho como representação de modelos pré-estabelecidos. Na contemporaneidade, a linguagem do desenho alça novos modos de expressão pelos corpos aprendentes.

Por meio das nove oficinas pedagógicas buscamos experimentar a interação entre as marcas deixadas por um corpo enquanto se move e os traços deixados pela expressão gráfica. Queríamos que os estudantes experimentassem o prazer de aprender por meio do corpo que sente e é sentido com a intenção de construir uma ambiência agregadora de outras formas de aprendizagem por meio desta estesia do corpo.

Diante dessas considerações, constatamos que o fenômeno da ludicidade emergiu no decorrer das oficinas pedagógicas pelo acionamento do jogo de tomar o lugar do outro, o jogo de estátuas e o jogo da máquina humana. O jogo foi um dos caminhos para trabalhar a descoberta do corpo, tendo em vista o encontro posterior com o desenho abstrato pelo grupo de adolescentes e por meio deste processo eles comunicaram em gestos os sentimentos, as ideias, as emoções e cenas vividas.

Nessa trajetória de encontro, de descoberta, de interação e de ludicidade foi criado um clima de confiança em que os estudantes se abriram para as oficinas pela potência criativa existente em cada um e este percurso de descobertas nos permitiu designar o processo como corpodesenhante. No ato de desenhar, o corpo em movimento se desdobra em expressão gráfica pelas marcas da sua gestualidade. Nesta implicação do corpo à expressão gráfica, no ato de desenhar o desenho como ato corporal desvela o fenômeno da ludicidade.

Hoje, quando paramos e olhamos para a pesquisa desenvolvida, percebemos que os estudantes se tornaram mais confiantes por terem liberdade em expressar as emoções pela consciência perceptiva de seus corpos. Também observamos durante o processo criativo que paulatinamente os mesmos ampliaram o potencial de concentração, de atenção, de curiosidade, bem como se promoveu uma maior aproximação entre estes adolescentes. Estas mudanças significativas ocorreram tanto nos aspectos individuais quanto grupais. A começar pela maturidade de respeitar o colega para que todos pudessem participar das

oficinas, o acolhimento às experiências no momento de criação e de exposição individual. De tal forma que a corporeidade deles expressava um estado de entrega às proposições pedagógicas e ao uso total do espaço da sala de aula, podendo deixar fruir sua criatividade.

Este percurso nos fez refletir a respeito das ações pedagógicas, das certezas que trazemos na bagagem, compreendendo que é preciso nos reinventar para pensar um ensino de Artes Visuais de forma a favorecer as aprendizagens significativas e a facilitar as interações e a inclusão escolar. Nesse sentido, pensar o ensino em uma perspectiva inclusiva é construir proposições que ao mesmo tempo considerem as singularidades sensoriais e cognitivas dos estudantes com e sem deficiência visual – caso de nosso estudo – sem perder de vista a importância de se desenvolver atividades que exercitem os processos interativos e colaborativos, pois o ensino só faz sentido se for pensado em função de todos. Assim, esse reinventar nos fez lançar um novo olhar e descobrir as necessidades dos estudantes em função da demanda pedagógica do coletivo. Também nos fez refletir a respeito de um (re)apropriar do tempo de aprendizagem, de modo que o tempo do estudante e do professor possa pulsar na mesma direção. E a ampliação deste novo olhar foi possível a partir da situação de confronto que surgiu na experiência dos estudantes com o plástico bolha, quando eles subverteram as regras de orientação para apropriação do material e a sala de aula se tornou aparentemente um estado de caos.

Deste aparente (des)limites é que pudemos extrair muitos possíveis: no ensino e na aprendizagem da linguagem do desenho é imprescindível o uso e a exploração da materialidade no processo de criação. Cada materialidade tem em si muitas possibilidades de ação criadora, são potências para a construção poética da ideia e da expressão, fazendo-se de fundamental importância que os estudantes entrem em contato com essa materialidade nas suas produções artísticas para experienciarem e romperem as fronteiras entre antigas e novas possibilidades ao explorar, elaborar e desenvolver o seu potencial criativo. Faz-se necessário romper com a cultura escolar em que para o ensino de Artes Visuais os materiais disponibilizados para os estudantes geralmente são papel ofício A4 75g, papel madeira e lápis de cor.

Portanto, urge incluir no currículo escolar o desenho como ato corporal e objeto de conhecimento na área de Artes Visuais, tendo em vista garantir o direito de aprendizagem desta expressão gráfica a todas os estudantes. Ao ter por referência o corpo como campo de experimentação, de experiência e de estesia, permitimos a criação de elos entre os estudantes com e sem baixa visão tornando o espaço da sala de aula em um contexto lúdico e inclusivo. A cada oficina, percebíamos mudanças no comportamento do grupo e cada vez mais eles iam se interessando pelas propostas pedagógicas apresentadas e as oficinas passaram a ser vividas com muita intensidade sem desperdício de tempo. À medida que os estudantes sentiam mais segurança em termos de aprendizagem mediada pelo corpo, gradualmente havia mais predisposição para o engajamento nas provocações iniciais, na proposição individual e/ou grupo e na exposição dialogada/avaliação.

Se por um lado, a experiência de criação levou cada estudante a descobrir as especificidades da linguagem do desenho abstrato, construindo o seu próprio repertório artístico e estético, expressando-se e aprendendo também a desafiar seus limites, desbravando suas próprias fronteiras, ou seja, em um exercício corporal de abertura e de entrega à arte do desenho, indo até a exaustão naquela experiência de corpodesenhante, por outro lado, a voz dos estudantes possibilitou perceber também que a oficina se configurou como um espaço inclusivo e de experiência estesiológica.

Finalmente, neste itinerário, no qual desvelaram sentidos do desenho como ato corporal no transver das oficinas de desenho, muitas foram nossas descobertas por meio das quais nos reinventamos, como confrontar nossos parâmetros pedagógicos e nossas práticas pedagógicas. Dentre essas descobertas, o aparecimento da noção de corpodesenhante: uma expressão que deu conta da indissociabilidade entre a cognição e a sensação, entre a emoção e o inteligível sem separar a questão do desenho e do corpo.

Conduzidos pela leitura do Merleau-Ponty, a expressão corpodesenhante nos ajudou, inclusive, a analisar o processo criativo dos estudantes. E parafraseando Manoel de Barros, desconfiamos que nesta dissertação o desenho figurativo voou fora da asa. Descobrimos pela noção de corpodesenhante o

desenho como ato corporal, o qual conduz a novos modos de olhar, de imaginar, liberdade de expressão e de criação. E, como já disse o poeta,

Explicação desnecessária  
[...] Passei anos penteando e desarrumando as  
Frases. Desarrumei o melhor que pude. O  
resultado ficou esse. Desconfio que nesse  
caderno, o canoeiro voou fora da asa.

(Manoel de Barros)

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. Cegueira e imagem: quando as palavras tocam o (in)visível. *In*: STRAZZACAPPA, Márcia. **Era uma vez uma história contada outra vez**: educação, memória, imaginação e criação. Campinas, SP: Librum, 2013.

ALVES, Jefferson Fernandes. **Por um olhar para além da visão**: fotografia e cegueira. *In*: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal/RN, 2011.

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN, 2006.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempo. 4ª edição - São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. *In*: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BELLOTO, Lisandro. Apresentação. *In*: FERRAZ, Wagner. **Experimentações performáticas**. Porto Alegre: INDEPin, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENTES, Sara. **Atuação profissional de pessoas com deficiência visual nas artes**. *In*: MAIA, Wagner A. R. Inclusão e reabilitação da pessoa com deficiência visual: um guia prático, 2018.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Tradução: Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naif, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Tradução: Mário Rui Almeida Matos. Lisboa: Edições 70, 1991.

CANTON, Kátia. **Espaço e lugar**. São Paulo: MWF Martins Fontes, 2014.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins: Europa-América, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**. Tradução: Claudete Soares. Portugal: Men Martins, 2010.

CHARMET, Raymond. **Dicionário da arte contemporânea**. Tradução: Helena e Alfredo Brito. Larousse do Brasil. Rio de Janeiro, 1969.

CHUÍ, Fernandes; TIBURI, Márcia. **Diálogo/desenho**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus editora, 2006.

DOMINGUES, C. dos A; CARVALHO, S. H. R. de; ARRUDA, S. M. C. de P. Alunos com baixa visão. *In*: DOMINGUES, C. dos A. *et al.* **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-25 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3).

EMMERLING, Leonhard. **Pollock**. França: Taschen, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ª edição – São Paulo: Annablume, 2006.

FONTANA, Roseli A. Caçõ. **Como nos tornamos professoras?** 3ª edição - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GAINZA, Violeta Hensy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

JOBIM E SOUZA, Solange; CARVALHO, Cíntia de Sousa. **Ética e pesquisa**: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*, 2016; 6(1): 98 – 112

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Beth. Oficina. *In*: KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. 203p.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Arthur Gianotti e Arnaldo Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac naify, 2015.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; FILHO, Paulo Romeu. **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: São Paulo, 2010.

MCKENNITT, L. **The Visit**. Quinlan Road, Warner Bros, 1991. 1 CD (49min).

MCKENNITT, L. **The Visit**. Between the shadows, Warner Bros, 1991. 1 CD (49min).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...** Natal: IFRN, 2015.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e Deficiência Visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva**. Natal, RN, 2015. 122f. Dissertação de Mestrado, UFRN.

ORRICO, Tony (2011). Pablo Caruana. [en línea] **Entrevista**, Blog [Acesso 03-01-2017]. Disponível em:  
<http://www.teatron.com/pablocaruana/blog/2011/03/02/entrevista-con-toni-orrico/>

ORRICO, Tony. Tony Orrico: performance drawings. *In*: Natasha Romanzoti. **Tony Orrico: dança e desenho através do corpo humano**. Acesso 20-04-2017. Disponível em: <https://hypescience.com/tony-orrico-danca-e-desenho-atraves-do-corpo-do-humano/>

ORRICO, Tony. **Tony Orrico Performance May20 2010**. "Penwald: 2: 8 circles" a performance by Tony Orrico hosted by Cultural Programs of the National Academy of Sciences at the Keck Center, Washington DC on Thursday, May 20, 2010. 1 vídeo (7min 48). Acesso em: 3 setembro 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vldw0qs3A8>

ORRICO, Tony. **Tony Orrico: penwald 8 circles ([2017])**. Acesso em: 08 agosto 2017. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/516928863452347778/>

PIGOZZI, Valentina. **Celebre a autonomia do adolescente: entendendo o processo de iniciação na vida adulta**. São Paulo: Gente, 2002.

POLLOCK, Jackson. **Jackson Pollock: in action**. Encyclopedia Britannica. Acesso em: ([10 agosto 2017]). Disponível em:  
<https://www.britannica.com/biography/Jackson-Pollock>

POLLOCK, Jackson. **How to paint like Jackson Pollock**. 1 vídeo (4min 01). Acesso em: 14-08-2017. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=EncR\\_T0faKM](https://www.youtube.com/watch?v=EncR_T0faKM)

PURIK, Grupo. **Caminante de Los Andes**. Raindance, 2009. 1 CD (55min).

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4ª Ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ROBATTO, Lia. Dança em processo: a linguagem do indizível. *In*: MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises**. *Psicologia, ciência e profissão*, 2003, 23 (4), 64-73.

SACKS, Oliver. **O rio da consciência**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SAMAIN, Etienne. Aby Warburg. Mnemosyne. Constelação de culturas e ampulheta de memórias. *In*: SAMAIN, Etienne (orgs.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SCHAPIRO, Meyer. **Mondrian: a dimensão humana da pintura abstrata**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O processo de ensinar e aprender de educandos com deficiência visual. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência**: Intelectual, Auditiva, Visual, Física. Natal/RN: WP Editora, 2010.

TIBURI, Márcia; CHUÍ, Fernandes. **Diálogo/desenho**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. *In*: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRIBA. **Canto da terra** [S.l]: O som do tambor, 2011. 1 CD (3min 37). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eocz1adkhGU>  
Acesso em: 28 outubro 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

## APÊNDICE





## OFICINAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA INTERVENÇÃO


No contexto da pesquisa intervenção intitulada “O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar”, foram realizadas nove oficinas pedagógicas no período de quase três meses.



OFICINA 1 – DO TECIDO AO CORPO, TRAÇOS E CORES	
CONTEÚDO: composição tátil/gráfico	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13h às 15h
OBJETIVOS	
Explorar sensações táteis com tecido com o intuito de promover a construção da concepção de textura pelos estudantes; criar em dupla, composição tátil e gráfica a partir do corpo.	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Apresentação da pesquisa para os estudantes da turma do 6º ano C.</li> <li>✚ O que levou a fazer a escolha da Escola Maria Madalena e a turma do 6º ano C?</li> <li>✚ Trabalhando com tecido.</li> </ul> <p>Sala organizada em U e todos sentados. Cada estudante recebe um lenço (cores variadas – cada um escolhe o seu na cor desejada). Foram convidados a sentir com as mãos a textura do tecido em relação à maciez, aspereza, se é leve, pesado, a largura, altura. Através das orientações, sentir o tecido no rosto, no pescoço, nos braços realizando uma leve massagem com toques suaves. Em seguida, foram convidados a ficar de pé e caminhar devagar explorando o espaço livre da sala e ao caminhar explorar também o tecido, quais as possibilidades que esse tecido oferece?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Exposição dialogada</li> <li>✚ Proposição – Desenho em dupla: desenhando a partir do outro           <ul style="list-style-type: none"> <li>* Com a dupla formada, um estudante fica sentado e o outro em pé por trás.</li> <li>* O que está sentado recebe o papel peso 60 e o lápis 6B. O que está em pé - a partir da orientação da mediadora - vai deslizando o dedo pelas costas do colega e criando uma composição tátil. O estudante sentado vai registrando no papel com o lápis, as sensações sentidas.</li> <li>* Inversão dos papéis, quem estava sentado fica em pé e quem está pé, senta.</li> </ul> </li> </ul> <p>✚ MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lenço de tecido cetim</li> </ul>	

- \* Papel peso 60
- \* Lápis grafite 6B
- \* Aparelho de som
- \* CD

Avaliação

OFICINA 2 – DO PLÁSTICO BOLHA À EXPRESSÃO GRÁFICA	
TEMA: Da baixa visão ao gestual: corpos desenhantes	
CONTEÚDO: textura, corpo e movimento	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13h às 15h
OBJETIVO	
Explorar diferentes modos de sentir considerando a relação entre o corpo e o plástico bolha; criar uma composição a partir das sensações percebidas durante o percurso da oficina.	
METODOLOGIA	
<p> Através das sensações</p> <p>Os estudantes são convidados a ficar descalços e respirar devagar. Cada estudante recebe uma venda e orientações de como usá-la (nesse momento cobrir todo o chão com o plástico bolha). De olhos vendados convidá-los a ficar de pé; colocar a venda e ao som de uma música, devagar dá dois passos para frente. Caminhar devagar pela sala explorando o espaço. Com o pé sentir a textura e caminhar sobre o plástico bolha, perceber as sensações desse caminhar, perceber as reações produzidas ao toque dos pés no plástico bolha. Qual a sensação ao pisar no plástico e sentir o relevo e o som produzido ao estouro da bolha? Sentar sobre o plástico sentindo-o com as mãos. Ao som de uma música criar movimentos explorando a parte superior do corpo (espreguiçar, alongar os braços para cima, para frente, para trás, para o lado esquerdo, direito). Em seguida, ficar de pé e caminhar sobre o plástico.</p> <p> Exposição dialogada</p> <p> Proposição - Desenho individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Na hora da proposição a mesa do estudante com baixa visão será coberta com o papel preto, formando um contraste de cor, devido o papel ser de cor branca e ter quase a mesma cor da mesa.</li> </ul> <p> MATERIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Venda de tecido</li> <li>* Plástico bolha</li> <li>* Papel ofício A4</li> <li>* Lápis grafite 6B</li> <li>* Folha de cartolina color set na cor preta.</li> </ul>	

 avaliação
---

<b>OFICINA 3 – QUEM SOU EU EM TRAÇOS E CORES</b>	
TEMA: Descrevendo a si mesmo	
CONTEÚDO: Imagem de si	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13H ÀS 15H
<b>OBJETIVO</b>	
Possibilitar o conhecimento de si e do outro estabelecendo relações entre arte contemporânea, corpo e movimento a partir da mobilização da percepção do corpo no espaço e por meio da expressão gráfica, tendo por referência a noção de cinesfera.	
<b>METODOLOGIA</b>	
 Cinesfera – como se fosse uma bolha imaginária <ul style="list-style-type: none"> <li>* Vamos imaginar que estamos dentro de uma bolha, uma bolha que tem altura, largura e que tem profundidade (frente e trás) e que circula o nosso corpo.</li> <li>* Vamos fazer uma espreguiçada diferente. Fechar as mãos (na altura próxima ao umbigo) e devagar em movimento contínuo gira-las próximo ao corpo, vai subindo esse movimento que ele passa a cima da cabeça; segue com o movimento para lateral direita, para lateral esquerda, para as costas (atrás).</li> <li>* Vamos pensar numa flor desabrochando, vamos começar juntinho do corpo e vamos alargar esses movimentos para o corpo se expandir. Como essa bolha é flexível, vou fazendo o movimento maior e tentar me libertar de dentro da bolha.</li> <li>* Ao sair da bolha cada estudante caminha pelo espaço criando seus movimentos</li> </ul>	
 Descrever a si mesmo <p>Este momento da oficina será desenvolvido com base na oficina de experimentação Arte, Corpo e Movimento com os participantes do grupo de estudo Arte e Inclusão, desenvolvida no Laboratório de Artes do Centro de Educação/UFRN, no dia 11 de maio de 2017. Oficina realizada pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves e a mestranda Márcia Betânia Alves da Silva com o objetivo de experimentar possibilidades para a construção das oficinas da pesquisa em questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Todos andando pela sala ocupando os espaços vazios, a partir do comando “congelar” todos os estudantes vão ficar parados no espaço. A mediadora indica um dos participantes para fazer a descrição da sua imagem. Os participantes congelados são convidados a fechar os olhos e acompanhar a ação de descrição por parte de um dos participantes.</li> <li>* No exercício você vai descrever a sua imagem. Como é a sua imagem? As suas características físicas, o que você está vestindo. Pode falar também dos seus gostos, o que desejar sobre você. Pode também inventar coisas sobre você, o que desejar, mas primeiro comece pelos</li> </ul>	

aspectos físicos.

- \* Volta a caminhar e repete o processo até que todos falem de si.

#### Proposição:

- \* 1ª - Construir quem sou no papel usando traços, linhas e cores.
- \* 2ª - Troca dos papéis para observação do outro (observar as características do outro - físicas e de personalidade) e complementar o desenho.
- \* 3ª – Formar grupos – grupos de 04 a 05 estudantes - Traçar linhas numa mesma folha de papel com outros colegas (Observar as negociações e tensões nesta ação compartilhada).

#### Exposição dialogada:

- \* Construir um processo de avaliação sistemática: apresentar os desenhos relatando-os e avaliar o que foi feito.
  - Gravar o depoimento (experiências) dos estudantes para exposição à posteriori, juntamente com os desenhos.
- \* Conhecimento prévio sobre desenho e arte contemporânea
- \* Qual a sua experiência com desenho?

#### Materiais:

- \* Papel peso 60
- \* Papel *chambрил premier* 180g 66x96 cortado em tamanho A3
- \* Giz de cera – cores diversas

#### Avaliação

### OFICINA 4 – NAS TRAMAS DE CORPOS DESENHANTES

TEMA: No entrelace do objeto relacional com o corpo, o aparecimento do desenho

CONTEÚDO: Linha Bidimensional e Tridimensional

DURAÇÃO: 2h

HORÁRIO: 13h ÀS 15h

#### OBJETIVOS

Propor uma intinerância no espaço considerando o movimento corporal em diferentes posições e alturas de plano tendo os pés como membros direcionadores; apresentar a arte do artista Jackson Pollock.

#### METODOLOGIA

- \* O espaço da sala de aula será organizado por um círculo.
- \* Exercício de tomar o lugar do outro
  - \* Sentados em círculos, onde cada um, em sua vez, trocará de lugar com outro de sua escolha;
  - \* Depois que todos fizerem suas trocas, lembrar o caminho que foi feito e traçar o caminho no chão com giz colorido, desfazendo o caminho de ida.

- \* Cada participante vai se levantar e fazer no espaço um caminho aleatório pra depois chegar à pessoa. Vocês lembram o caminho que foi feito?
- \* Fixar papel no chão para definição do caminho com o giz (colocar o papel no chão em toda dimensão usada pelos estudantes. De posse do giz de cera, traçar no papel o caminho percorrido aleatoriamente, cada um faz o seu) - Para o traçado, o estudante pode sentar, deitar, andar de pé.
- \* Refletir na exposição (linhas no chão);
- \* Recortar o grande papel no chão em partes iguais para construir de outra maneira, pra efetuar uma nova leitura e a partir da nova configuração, definir um novo itinerário.
- \* Reavivar o traço em cima de uma tela de plástico, de modo que o caminho fique em relevo, para exploração tátil posteriormente (primeiramente, com as mãos. Após isso, refazer o caminho com os pés como membros direcionadores).
- \* Apresentação do artista americano Jackson Pollock, fazendo a relação da oficina com o trabalho do artista.

#### Proposição – em grupo

- \* 1ª – traçar linhas retas no chão o caminho percorrido.
- \* 2ª – No grande grupo - traçar linhas aleatórias de acordo com o caminho percorrido
- \* 3ª – Em pequenos grupos – em papéis menores (os pedaços que foram cortados da composição do grande grupo) reavivar as linhas com o giz de cera mais grosso e o papel sobre uma tela de plástico, deixando o traçado em relevo.

#### Exposição dialogada

- \* Mostrar a obra de Jackson Pollock, apresentando também os desenhos dos estudantes. Qual a relação que tem?
- \* Mostrar o processo do autor, para os estudantes fazerem a relação do trabalho deles com o trabalho do artista.

#### Materiais

- \* Aparelho de som
- \* CD
- \* Projetor
- \* Tela tátil de plástico
- \* Papel *chambрил premier* 180g 66x96
- \* Fita gomada



#### Avaliação

<b>OFICINA 5 – NAS TRAMAS DE CORPOS DESENHANTES II</b>	
TEMA: No entrelace do objeto relacional com o corpo, o aparecimento do desenho	
CONTEÚDO: Linha Bidimensional e Tridimensional	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13h ÀS 15h
OBJETIVOS	
Apresentar a arte do artista Jackson Pollock.	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O espaço da sala de aula será organizado por um círculo.</li>   <li>✚ <b>ExposiChão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sentados em círculos, onde cada um, em sua vez, trocará de lugar com outro de sua escolha;</li> <li>* Depois que todos fizerem suas trocas, lembrar o caminho que foi feito e traçar o caminho no chão com giz colorido, desfazendo o caminho de ida.</li> <li>* Cada participante vai se levantar e fazer no espaço um caminho aleatório pra depois chegar à pessoa. Vocês lembram o caminho que foi feito?</li> <li>* Colar papel no chão para definição do caminho com o giz (colocar o papel no chão em toda dimensão usada pelos estudantes. De posse do giz de cera, traçar no papel o caminho percorrido aleatoriamente, cada um faz o seu) - Para o traçado, o estudante pode sentar, deitar, andar de pé.</li> <li>* Refletir na exposição (linhas no chão);</li> <li>* Recortar o grande papel no chão em partes iguais para construir de outra maneira, pra efetuar uma nova leitura e a partir da nova configuração, definir um novo itinerário.</li> <li>* Reavivar o traço em cima de uma tela, de modo que o caminho fique em relevo, para exploração tátil posteriormente (primeiramente, com as mãos. Após isso, refazer o caminho com os pés como membros direcionadores).</li> <li>* Apresentação do artista americano Jackson Pollock, fazendo a relação da oficina com o trabalho do artista.</li> </ul> </li>   <li>✚ <b>Proposição</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Trazer as composições criadas na oficina anterior para apreciação e discussão no grande grupo.</li> </ul> </li>   <li>✚ <b>Exposição dialogada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Montar a ExposiChão e mostrar a obra de Jackson Pollock, apresentando também os desenhos dos estudantes. Qual a relação que tem?</li> <li>* Por meio de vídeo, mostrar o processo do autor, para os estudantes fazerem a relação do trabalho deles com o trabalho do artista.</li> <li>* Discussão a respeito de desenho abstrato.</li> </ul> </li> </ul>	

 Materiais

- \* Desenhos abstratos dos estudantes
- \* Pinturas de Jackson Pollock impressa em papel A3
- \* Projetor

 Avaliação

OFICINA 6 – (CORPO)LINHA	
TEMA: (Eu)linha: instalação no espaço sobre tela	
CONTEÚDO: Instalação e Desenho	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 15h20 ÀS 17h20
OBJETIVO	
Introduzir a construção do conceito de linha por meio do próprio corpo mediado pelo jogo de estátua; promover a reflexão das posições de forma de linhas (corpo como linha).	
METODOLOGIA	
<p> Jogos de estátua</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Exercício introdutório (em diferentes níveis – baixo, médio e alto);</li> <li>* Andar pelo espaço e a partir da orientação “estátua”, todos paralisam em forma de estátua se posicionando de acordo com o nível que for anunciado.</li> <li>* Após exploração dos níveis, criar uma instalação a partir das tramas de corpos – quando anunciado “estátua” todos deverão ligar-se uns aos outros usando a extensão do corpo.</li> <li>* Na instalação, observar as linhas formadas pelo deslocamento do corpo – linha tridimensional – como são essas linhas? São alongadas? Curvas? Retas?</li> <li>* Promover a reflexão das posições em forma de linhas (corpo como linha).</li> <li>* A turma será dividida em quatro grupos.</li> <li>* Pra criação da composição os estudantes terão os olhos vendados e o papel será grafado por todos simultaneamente.</li> <li>* As mesas são organizadas pela junção de quatro mesas e será disposta em cada mesa uma folha de papel tamanho 66X96 para criação da composição. Haverá uma alternância entre as folhas de papel, em duas mesas terá apenas a folha de papel e nas outras duas será colocada embaixo do papel uma tela de plástico.</li> <li>* Para grafar o papel os estudantes passarão por todas as mesas. Ao ouvir um sinal os participantes param de grafar, passando para mesa seguinte, ao ouvir novamente o sinal voltam a grafar.</li> </ul> <p> Proposição: Instalação e Desenho – conectar o jogo e a sua passagem</p>	

para o papel.

- \* Transferir para grafia do papel a imagem criada pelo movimento das linhas na instalação.
- \* Em pé os estudantes ficarão em volta da mesa (cada grupo), cada um terá uma venda de tecido e um giz de cera.
- \* Ao serem vendados, sem eles perceberem, será colocada embaixo de duas folhas de papel a tela de plástico.
- \* Observar como se dá as interseções durante o ato criativo.

#### ✚ Exposição dialogada e Avaliação

- \* Como foi passar pela experiência de grafar o papel sem ver.
- \* Percepção do desenho com e sem relevo.
- \* Jogo de transição do tridimensional (linhas das tramas corporais) para o bidimensional (desenho).
- \* Linhas gráficas e linhas físicas.

#### ✚ Materiais:

- \* Vendas de tecido
- \* Papel monolúcido *samaglos* 75g 66x96
- \* Giz de cera

OFICINA 7 – NA ESPACIALIDADE DO CORPO, O DESENHO ABSTRATO	
TEMA: O desenho como experiência do corpo estesiológico	
CONTEÚDO: Desenho abstrato e Corpo	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13h às 15h
OBJETIVO	
Criar simetricamente desenhos nas dimensões imaginária e gráfica na perspectiva da estesia do corpo.	
METODOLOGIA	
<p>✚ Jogo da máquina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Todos em círculo, trabalhar com movimentos simétricos e contínuos.</li> <li>* Fazer os estudantes utilizar o corpo partindo do imaginário, trabalhar os movimentos simétricos usando as duas mãos num processo contínuo. Vocês sabem o que são movimentos circulares? Sabem fazer esses movimentos?</li> <li>* Os estudantes são convidados a fazer os movimentos circulares com os braços (usando os dois braços o mesmo movimento).</li> <li>* Variação: movimentos para cima e para baixo; para frente e para trás; para cima e abrir os braços para as laterais do corpo.</li> </ul>	

- \* Ao som de uma música os estudantes, um de cada vez vai se posicionando no centro, procura uma posição confortável e faz o movimento continuado usando as duas mãos, na sequência vem o outro participante olha e faz outro movimento tentando acompanhá-lo como se fosse uma máquina. E todos vão entrando no jogo (a mediadora vai ajustando os movimentos: têm que usar as duas mãos; movimentos rítmicos e repetitivos).
- \* Retoma o círculo e questiona: vocês lembram os movimentos que fizeram na sua máquina? Quem é que lembra? Vamos aprimorar agora esse movimento? Agora faz de conta que você está fazendo no papel. Pedir que imaginasse estar segurando um lápis de cor em cada mão e façam movimentos nesse papel imaginário, certificando-se que cada canto do papel seja tocado.

#### ✚ Proposição:

- \* 1ª – Individual - Traçar no papel os movimentos feitos no papel imaginário; fazer os movimentos usando as duas mãos ao mesmo tempo (em cada mão um giz de cera).
- \* 2ª - Formação de dois grandes grupos: Um grupo que faz e o outro que observa - O primeiro grupo – os estudantes deitados de braços sobre a tela criar uma composição usando movimentos circulares, retos, ondulados... Esse traçado terá a feitura usando os dois braços em movimentos simétricos e contínuos - O segundo grupo fica como espectador.

#### ✚ Exposição dialogada:

- \* Desenho abstrato

#### ✚ Materiais:

- \* Giz de cera na cor preta
- \* Papel *chambрил premier* 180g 66x96
- \* Papel monolúcido *samaglos* 75g 110x100 tub3

#### ✚ Avaliação

OFICINA 8 – NA ESPACIALIDADE DO CORPO, O DESENHO ABSTRATO	
TEMA: O desenho como experiência do corpo estesiológico	
CONTEÚDO: Desenho Abstrato, Arte Contemporânea, Corpo	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 13H ÀS 15H
OBJETIVO	
Fazer desenhos abstratos em que a produção artística explora o movimento do corpo deitado (sentado) sobre o papel no chão.	
METODOLOGIA	
✚ Retomar o processo vivenciado na oficina anterior.	

✚ Fixar no chão o papel *chambril* numa dimensão 66x96 que o estudante possa explorar os movimentos simétricos em maior espaço.

#### ✚ Proposição

- \* Criação num papel gigante de uma composição a partir dos movimentos do corpo.
- \* Os movimentos dos braços deverão ser realizados simultaneamente, usando nas duas mãos ao mesmo tempo um bastão de cera.
- \* Durante o processo criativo será feita a filmagem e ao término os estudantes retornarão para a sala de aula para visualizar a feitura do seu processo criativo que será projetada no quadro da sala.
- \* Projeção do vídeo “Tony Orrico *Performance May20 2010*”. Vídeo mostra o artista Tony Orrico em processo criativo.

#### ✚ Exposição dialogada

- \* Apreciação da desenvoltura de cada participante
- \* Reflexão sobre o processo vivenciado
- \* Apresentação da arte do artista Tony Orrico
- \* Discussão sobre arte contemporânea

#### ✚ Materiais

- \* Papel chambril premier 180g 66x96
- \* Fita adesiva
- \* Giz de cera na cor preta
- \* Aparelho de som
- \* CD

#### ✚ Avaliação

OFICINA 9 – NA ESPACIALIDADE DO CORPO, O DESENHO ABSTRATO	
TEMA: O desenho como experiência do corpo estesiológico	
CONTEÚDO: Desenho Abstrato, Arte Contemporânea, Corpo	
DURAÇÃO: 2h	HORÁRIO: 15H20 ÀS 17H20
OBJETIVO	
Fazer desenhos abstratos em que a produção artística explora o movimento do corpo deitado sobre o papel no chão.	
METODOLOGIA	
<p>✚ No espaço da quadra de esportes da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Colar o papel <i>chambril</i> formando um papel gigante numa dimensão que caiba todo o corpo do estudante.</li> </ul>	

- \* No espaço da quadra de esportes da escola, todos os estudantes deverão colocar o seu papel em grande dimensão no chão e se preparar para o encaminhamento de iniciação. Deverão posicionar o corpo sobre o papel, verificando os espaços do papel que eles irão explorar, onde posicionar o bastão de cera para facilitar na hora do processo de feitura.

#### ✚ Proposição

- \* Criação num papel gigante de uma composição a partir dos movimentos do corpo enquanto gira.
- \* Os movimentos dos braços deverão ser realizados simultaneamente, usando nas duas mãos ao mesmo tempo um bastão de cera.

#### ✚ Exposição dialogada

- \* Apreciação da desenvoltura de cada participante.
- \* Reflexão sobre o processo vivenciado e a relação com o artista Tony Orrico.
- \* Discussão sobre arte contemporânea e desenho.
- \* Fechamento e agradecimentos ao grupo pela realização da pesquisa.

#### ✚ Materiais

- \* Papel chambril premier 180g 66x96
- \* Fita adesiva
- \* Giz de cera profissional na cor preta
- \* Aparelho de som
- \* CD

#### ✚ Avaliação