

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO
TÉCNICO EM ARTESANATO INTEGRADO
À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

**CAMILA SANTANA MASCARENHAS
SABRINA ARAÚJO DE ALMEIDA**



Rio de Janeiro, 2024

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO TÉCNICO EM
ARTESANATO INTEGRADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Camila Santana Mascarenhas

Sabrina Araújo de Almeida

**A CURADORIA DE ARTE DO CURSO
TÉCNICO EM ARTESANATO INTEGRADO À
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M395 Mascarenhas, Camila Santana

A curadoria de arte do curso técnico em artesanato integrado à educação de jovens e adultos no Instituto Benjamin Constant / Camila Santana Mascarenhas; Sabrina Araújo de Almeida. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.

77 p.

Bibliografia: p. 71-77.

ISBN: 978-65-5930-146-1.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Artes visuais - Estudo e ensino. 4. Educação de jovens e adultos (EJA). 5. PROEJA. 6. Artesanato. 7. Curadoria (Artes). 8. Instituto Benjamin Constant. I. Almeida, Sabrina Araújo de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 374.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

MASCARENHAS, Camila Santana. **A curadoria de arte do Curso Técnico em Artesanato integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant**. 2024. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O produto educacional intitulado A Curadoria de Arte do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tem o propósito de apresentar as concepções teórico-metodológicas da *práxis* pedagógica que envolvem o processo da curadoria educativa e artística do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos no Instituto Benjamin Constant (CTAEJA -IBC). A pesquisa foi conduzida através de observação participante ao longo do ano de 2023, durante o percurso da exposição “Manifesto Artistas de Ganho: Exposição Expandida Espaços Imantados” no Instituto Benjamin Constant. Os participantes envolvidos na pesquisa foram o grupo de estudantes do Curso Técnico em Artesanato integrado à Educação de Jovens e Adultos, das turmas do PROEJA 1, 2 e 3 e as professoras da Formação Técnica e Profissional do curso. A prática curatorial no CTAEJA-IBC revelou a importância de uma mediação cultural contextualizada e sensível para a inclusão de pessoas com deficiência visual nos processos educativos de criação e exposição de arte. O trabalho destaca a necessidade de práticas curatoriais educativas inclusivas, que considerem as dimensões estéticas e afetivas, promovendo uma educação profissional e tecnológica acessível e de qualidade para todos, fundamental para a construção de uma formação omnilateral. Desta forma, este material poderá servir como referência para a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo exemplos teórico-práticos de estratégias de acessibilidade e de mediação cultural para a inclusão escolar, especialmente para as pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: curadoria coletiva; artes visuais; educação profissional e tecnológica; formação humana omnilateral; Instituto Benjamin Constant.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	07
2. TRANSCRIÇÕES ACESSÍVEIS: TEMPO/ESPAÇO SOBRE A ACESSIBILIDADE E MEDIAÇÃO COM AS IMAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT	10
3. PAISAGENS AFETIVAS - MODOS DE SER, FAZER E SENTIR NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS IMAGENS	31
4. ESPAÇOS DE COMPARTILHAMENTO.....	34
5. MÃO SOBRE MÃO	37
6. MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ATIVIDADES/CRIATIVIDADE	41
7. AUDIODESCRIÇÃO, AUDIOMEDIAÇÃO E PAISAGENS SONORAS.....	43
8. PRODUÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS NO ESPAÇO EDUCATIVO	48
8.1 Mapas conceituais grafotáteis	52
8.2 Reprodução de imagens em materiais grafotáteis	53
8.3 Documentos do processo artístico-pedagógico	54
9. CURADORIA DE ARTE: MANIFESTO ARTISTAS DE GANHO E EXPOSIÇÃO EXPANDIDA (ESPAÇOS IMANTADOS).....	61
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

APRESENTAÇÃO

O produto educacional sobre A Curadoria de Arte do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos do Instituto Benjamin Constant (CTAEJA-IBC) é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/ no Colégio Pedro II, em diálogo com a *práxis* pedagógica desenvolvida no Curso pela equipe de Artes Visuais e Design do Instituto Benjamin Constant (IBC).

O intuito deste produto/processo¹ educacional é de contribuir sobre as mediações com as imagens da arte para/com² as pessoas com deficiência visual, em relações dinâmicas com o mundo do trabalho, levando em conta as dimensões éticas, estéticas e políticas que ocorrem nos espaços de investigação, experimentação e fruição (ateliês, salas de aulas, espaços expositivos) do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos.

Os processos de criação e exposição de artefatos artísticos envolvem uma série de reflexões-ações a respeito da experiência estética e de mediação pedagógica para/com as pessoas com deficiência visual, as quais movimentam também questões de curadoria e acessibilidade em arte. Em razão disto, iremos abordar alguns modos de ser, fazer e sentir nos processos de mediação sensória-sensível com as imagens da arte utilizadas nos espaços de formação, que reverberam na proposta expográfica do coletivo do CTAEJA-IBC.

O encontro da *práxis* pedagógica docente-discente do CTAEJA-IBC com a *práxis* curatorial, desdobra-se em formas orgânicas de leitura de mundo em expansão com as tessituras formativas do trabalho criativo, considerando as apropriações de vestígios afetivos e imagéticos construídos ao longo do percurso histórico-cultural da humanidade.

¹ Compreendemos que o produto educacional estabelece uma relação direta e dialética com os processos educacionais. Pode ser interpretado como um recurso de ensino-aprendizagem de tecnologia assistiva que, além de ser resultado do desenvolvimento da pesquisa, é empregado continuamente nos processos de ensino-aprendizagem e, por isso, pode ser transformado. O produto/processo que tramamos implica a presença mútua e contínua de pesquisa e docência. Portanto, um produto-processo educacional é algo que transcende a instrumentalização do objeto de aprendizagem, ele integra a experiência imersiva e contínua com todas as pessoas envolvidas com a pesquisa qualitativa ancorada na pesquisa participante.

² As preposições *para* e *com* são utilizadas em conjunto pois, queremos ressaltar que há uma intencionalidade da pesquisa participante para as pessoas com deficiência visual, que é, ao mesmo tempo, fruto do planejamento e projeto de ensino da *práxis* pedagógica em experiência compartilhada e dialógica com os estudantes do CTAEJA-IBC.

A pesquisa documental, bibliográfica e de campo que apresentamos, ressalta a contribuição do trabalho da docência em artes visuais para a acessibilidade das imagens artísticas, com o pressuposto de uma formação omnilateral (Marx, 2015), isto é, uma educação que compreenda as múltiplas potencialidades do ser social, sobretudo quando este fazer é dialógico. Esta perspectiva foi embasada pelo campo reflexivo da imagem dialética (Benjamin, 2006), pela poética instaurada pelos artistas contemporâneos, em particular, pela obra de Lygia Pape, *Espaços Imantados*, do ano de 1968, e pela mediação pedagógica em processos dialógicos de leitura de mundo (Freire, 2005).

Com isso, a investigação presume que a *práxis* curatorial e artística do CTAEJA-IBC perpassa processos ativos de construção de conhecimento, com abordagens e recursos artísticos de tecnologia assistiva, que conversam com as imagens da arte como transcrição de suas temporalidades prospectivas e as suas aderências nas paisagens afetivas, pessoais e do coletivo.

Por fim, o trabalho expressa as ações compartilhadas nos espaços de formação profissional do CTAEJA-IBC, sem prescrever roteiro, modelo ou guia específico, pois reconhecemos a diversidade humana em seus saberes-fazeres nos tempos-espaços de mediação pedagógica com a arte. Contudo, *esperançamos* que o material se aproxime das diferentes realidades, na formação continuada de professores da EPT, e reverbere o que tramamos persistentemente, na contramão das práticas hegemônicas e estandardizadas, a composição de uma formação humana plena e inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada ao longo de 2023 com o objetivo de explorar a proposta curatorial no Curso Técnico em Artesanato durante a elaboração da exposição "Manifesto Artistas de Ganho: Exposição Expandida Espaços Imantados" no Instituto Benjamin Constant. Participaram da pesquisa os estudantes das turmas PROEJA 1, 2 e 3 do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos, além das professoras da Formação Técnica e Profissional do curso, incluindo a pesquisadora. A pesquisa também se baseou nos registros do processo artístico desenvolvidos durante a mediação pedagógica.

A pesquisa sobre a curadoria de arte e o seu desdobramento em produto educacional foi desenvolvida no contexto educacional em conjunto com a *práxis* pedagógica para/com as pessoas com deficiência visual. Dessa maneira, a sua realização foi composta no percurso teórico-metodológico dos processos de ensino-aprendizagem com tessituras teórico-práticas em constante movimento com a abordagem da pesquisa por observação participante. De acordo com Brandão (2006), a pesquisa participante se apresenta como forma de concretização de uma educação popular, em que a pesquisa é construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, prática social de diálogo e humanização das estruturas de gestão da vida.

Devido a essa característica e definição, optamos pelo desenvolvimento da pesquisa qualitativa a partir de um levantamento bibliográfico na intersecção dos campos de conhecimento da arte, do trabalho, da educação e da inclusão, para subsidiar, preliminarmente, os aspectos teóricos-metodológicos da investigação.

Assim, inferimos que a particularidade da pesquisa e o seu ineditismo levou à aproximação de textos referenciais, sempre em diálogo com a experiência do coletivo de educandos e professores de artes visuais e design do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao Ensino Médio do Instituto Benjamin Constant, observando e participando com os modos de compor a exposição, fruição e criação com as imagens artísticas.

Em nosso entendimento, a experiência prévia no lócus de pesquisa acrescenta mais elementos para a sistematização do contexto, de forma que, ao conhecer com profundidade o campo de trabalho, as análises ajudam a apreender melhor a constituição dos espaços e os seus sujeitos na experiência concreta. Além do mais, a produção de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino tem se apresentado problemática, justamente pela necessidade dos produtos partirem de um conhecimento teórico-prático em compartilhamento com os sujeitos das pesquisas, o que nem sempre ocorre pois, geralmente, os pesquisadores elaboraram “[...] sozinhos todo o material educativo antes de chegarem ao campo investigativo” (Chisté Leite, 2018, p. 333), mesmo quando utilizam pesquisas com metodologia do tipo participante. Dessa forma, a pesquisa é congruente com o que Chisté Leite (2018) considera relevante sobre a composição da produção e da avaliação do material com conhecimento das problemáticas em processos imersivos e coletivos.

Neste sentido, o mecanismo de coleta de dados baseou-se na abordagem filosófica de base etnográfica crítica, com o “desenvolvimento de epistemologias de

múltiplas perspectivas” (Angrosino, 2009, p.27), uma vez que, o estudo envolve um campo interdisciplinar (arte, trabalho, educação, diversidade etc.) e se desenvolve com o desafio de transpor os pressupostos tradicionais de uma definição homogeneizante e objetiva, daquilo que se constitui uma cultura, coerentes com o percurso teórico-metodológico da observação participante de cunho exploratório, dedicada a análise bibliográfica e documental.

Os teóricos críticos passaram assim a preferir um estilo de pesquisa etnográfica dialógico, dialético e colaborativo. Uma etnografia dialógica é aquela que não é baseada nas relações de poder tradicionais de entrevistador e “informante”. Em vez disso, o pesquisador estabelece conversações recíprocas com as pessoas da comunidade. O sentido de uma perspectiva “dialética” é que a verdade emerge da confluência de opiniões, valores, crenças e comportamentos divergentes e não de alguma falsa homogeneização imposta de fora. Além disso, as pessoas da comunidade absolutamente não são “objetos de conhecimento”; são colaboradores ativos no esforço de pesquisa (Angrosino, 2009, p.27, conforme original).

Por meio da pesquisa etnográfica crítica, a pesquisa de campo procurou tecer as relações da mediação pedagógica docente-discente com as imagens da arte em processos transcriativos (Salles, 2011; Campos, 2011) nos espaços de formação (ateliês, sala de aula, espaços expositivos etc.).

Portanto, adotamos como prática de investigação os documentos de processo e os registros da *práxis* pedagógica (fotos do processo e das produções artísticas, atas de reuniões, entre outros registros da docência), na medida em que a observação é “realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 1999, p. 31). Ademais, os mecanismos de coleta de dados por documentos de processos da produção artística (Salles, 2011), emergiram na presente pesquisa como potência para compreender as formas orgânicas de compor com as imagens, em meio às experiências tecidas em conjunto com o coletivo.

De acordo com Viveiros de Castro (2002), o trabalho etnográfico envolve dinâmicas que implicam práticas de sentido para além do discurso textual. Dessa forma, implicamo-nos com as produções imagéticas dos docentes-discentes, estabelecendo uma relação recíproca no mecanismo observador-observado de

investigação de campo, com a possibilidade de uma aprendizagem polifônica transformadora.

Essa relação é uma relação de sentido, ou, como se diz quando o primeiro discurso pretende à ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (todo relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos (Viveiros de Castro, 2002, p. 01).

A organização dos momentos da pesquisa, a saber: i) seleção dos problemas oriundos da composição curatorial relativo às estratégias de acessibilidade; ii) discussões que se desvelam no levantamento desses problemas, bem como, as proposições (decisões, ações e/ou outra atividade intencional do coletivo) que daí emanam; iii) análise teórico-prática da situação problemática; iv) apresentação e vivência curatorial com o coletivo; v) apresentação dos resultados obtidos com o produto educacional.

Esses momentos são dialogados na produção textual com os pressupostos metodológicos da pesquisa participante, processo investigativo com experiências concretas de caráter coletivo, com emprego de técnicas que identifiquem o problema central e as possíveis soluções tecidas em conjunto com o seu próprio processo. Sendo, pois, fonte de método e conhecimento comprometido com a *práxis social* (Brandão, 2006, p. 10).

Destarte, adotamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa etnográfica, por observação participante, com a abordagem qualitativa de cunho exploratório, dedicada ao estudo bibliográfico e documental, coleta de dados por observação participante para sistematizar os processos dinâmicos em investigação, no qual a inferência analítica parte do repertório de experiências compartilhadas e dialogadas no coletivo, com o propósito de romper com a relação dicotômica do saber-fazer na construção do conhecimento da realidade concreta.

2. TRANSCRIÇÕES ACESSÍVEIS: TEMPO/ESPAÇO SOBRE A ACESSIBILIDADE E MEDIAÇÃO COM AS IMAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura

[Benjamin, 2006, p. 505].

O trabalho atual do ensino das artes visuais é múltiplo e envolve diversas questões de mediação pedagógica sobre os processos de ensino-aprendizagem, de contextualização e atualização histórico-cultural da área com as práticas criativas, com a fruição estética e com a leitura crítica das imagens em diferentes contextos, incluindo as obras de arte, a imagem publicitária, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) e, até mesmo, as imagens cotidianas. Assim, compreendemos que, “[...] a arte é feita de imagens, seja ela figurativa ou não, quer reconhecamos ou não a forma de personagens e espetáculos identificáveis. As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança” (Rancière, 2016, p.15). Com base nesta dinâmica, questionamos: quais são as formas de fruição, exposição e mediação, que incluem as pessoas com deficiência visual na partilha do sensível que as imagens da arte proporcionam?

Partindo desta questão, encontramos apontamentos na teoria crítica da arte e dos estudos culturais sobre as experiências humanas sensíveis, que refletem modos de saber, fazer e sentir hegemônicos (Williams, 1979), no qual a arte, a literatura e as práticas culturais, em geral, expressam as marcas das temporalidades. Nesta perspectiva teórica, ressalta-se a compreensão de que os sentidos humanos são compostos pela experiência concreta, fruto do trabalho histórico-cultural universal, no qual, cada tempo-espaco social carrega práticas comunicativas culturais, afetando os nossos modos de conhecer e interagir com o mundo (Marx, 2015; Benjamin, 1995; Williams, 1979).

Ainda sob o prisma dos estudos culturais da crítica contemporânea, em relação aos modos de ver e da visualidade, o ponto nevrálgico sobre o acesso às imagens não está localizado apenas como um processo biofisiológico, mas sim, substancialmente, nas mediações sócio-histórico-culturais. Isso significa que as imagens que acessamos e, também, como as interpretamos, é afetada por nossa educação, nossas crenças e todo ecossistema em que vivemos (Foster, 1998).

Os principais argumentos que corroboram com este entendimento giram em torno das transformações tecnológicas dos meios de reprodução e representação da imagem, que influenciam a maneira como vemos e lemos o mundo; das esferas de

poder agenciadas por instituições e as suas práticas discursivas sobre o que é visível e como se torna visível, naturalizando opressões; das intersecções de raça, classe, gênero e outras categorias sociais, que ampliam o conceito de visualidade e descolonização, não apenas sobre o que vemos, mas também, sobre como somos vistos pela sociedade. Logo, essa perspectiva refuta a noção de uma visão universal-objetiva, pois considera as construções subjacentes que interferem na nossa experiência imagética (Benjamin, 1993a; Foster, 1998), abrindo espaço para a construção da formação omnilateral (Marx, 2015), incluindo as pessoas com deficiência visual.

As correspondências entre os estudos culturais e as práticas artísticas contemporâneas se manifestam nos questionamentos sobre os discursos que as instituições incorporam, especialmente em Museus e Galerias, quando corroboram com uma visão objetiva e universal sobre o que é visível. Muitos artistas e curadores contemporâneos trabalham com a ideia de desconstruir essas imagens e, dessa forma, expor criticamente a suposta naturalidade. Eles exploram como as imagens são construídas e como podem ser lidas de diferentes maneiras por um público diverso. Em síntese, os argumentos sobre a visualidade oferecem um panorama crítico, através do qual, podemos compreender sobre os processos de criação e a exposição das imagens.

No Ensino Médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), a arte pode ser ofertada na formação geral básica, na área de Linguagens e suas Tecnologias como proposta pedagógica essencial, assim como, pode ser ofertada nos itinerários formativos, como meio de flexibilização do currículo. No entanto, esta organização curricular uniformiza e precariza a diversidade do campo artístico (artes visuais, teatro, dança, música etc.), pois, a formação docente em arte/educação tem habilitações específicas desde a década de 1990, e a abordagem da formação de professores do currículo polivalente³ é considerada ultrapassada e extremamente criticada pelos profissionais e teóricos consagrados da área, não garantindo, portanto, o acesso qualificado às múltiplas linguagens da arte. Para Barbosa (1988, p.17) a abordagem polivalente é “uma colagem amorfa de diferentes

³ Depois que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 5692/1971) foi sancionada, foram criadas as primeiras licenciaturas de formação de professores de arte com o currículo polivalente, ou seja, os professores tinham na sua grade curricular componentes das diversas linguagens da arte (música, teatro, artes plásticas, dança etc.), porém não havia o aprofundamento em nenhuma área.

sistemas semióticos". Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à ideia de *nonsense* ou totalidade superficial.

Ainda para a composição formativa na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, temos os principais eixos norteadores, incluindo o ensino de artes visuais, articulados em cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Assim, a BNCC considera a extensividade dos espaços não-formais de educação no campo do trabalho aplicado às práticas artísticas e curatoriais.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (Brasil, 2018, p. 475).

Na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio⁴, os cursos são organizados por eixos tecnológicos, previstos no Catálogo Nacional De Cursos Técnicos (CNCT). Os Cursos Técnicos em Artesanato compõem o eixo tecnológico da Produção Cultural e Design, que presume os campos de atuação: de profissão autônoma em cooperativas de artesanato, exposições e feiras de cultura, lojas e produtoras de artesanato, instituições culturais, museus, galerias e centros culturais. O eixo de Produção Cultural e Design,

Compreende tecnologias de produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística, com base em: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico e estético; ciência e tecnologia; tecnologias sociais; empreendedorismo; cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e

⁴ Entre as principais legislações que regulamentam a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade da educação no território nacional; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que estabelece metas e estratégias específicas para a educação profissional e tecnológica; o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta os dispositivos da LDB no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica.

informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança do trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (Brasil, 2023).

Assim, a partir dos documentos que regulam a Educação Profissional e tecnológica de nível médio e o ensino de artes, dos especialistas, teóricos e profissionais da área, despontam também outros aspectos que precisam ser considerados na esfera pedagógica sobre a inclusão e a diversidade humana, no qual não constituem um discurso vazio, pois ainda são um desafio no contexto educacional brasileiro e, no âmbito da formação sensível e estética das pessoas com deficiência, os espaços formativos precisam disponibilizar um conjunto de recursos, de diferentes modalidades e formas, bem como, dialogar com estratégias curriculares para compor com os diferentes estilos de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI, Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um dispositivo legal que tem como propósito assegurar a inclusão social e a cidadania para as pessoas com deficiência, garantindo o pleno direito às liberdades fundamentais em condições de igualdade.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a LBI determina e estabelece parâmetros necessários para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso e permanência a esta modalidade de ensino. Isso quer dizer que, as pessoas com deficiência devem ter igualdade de oportunidades e de condições para ingressar em cursos técnicos, profissionalizantes e tecnológicos. Além da oferta, as instituições de ensino também devem oferecer condições de acessibilidade para que haja a participação plena e efetiva nas atividades educacionais, abarcando as adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas, o que pode incluir softwares, equipamentos adaptados, produção de materiais acessíveis (como em braille e/ou áudio), avaliação diferenciada, entre outros recursos.

A acessibilidade para as pessoas com deficiência é um direito legalmente reconhecido e tem ganhado atenção crescente por parte das instituições, espaços culturais e curadorias de arte. Contudo, essa preocupação não se traduz apenas em cumprir a lei; ela precisa refletir um movimento social mais amplo pela garantia dos direitos humanos nos espaços de partilha do sensível (Rancière, 2015). Para alcançar o objetivo de garantir o acesso de pessoas com deficiências visual nos espaços

culturais é essencial que haja uma mudança na política cultural e no comportamento das instituições. A experiência compartilhada, principalmente nos espaços públicos, requer medidas específicas no tratamento das exposições para/com as pessoas com deficiência visual, trazendo contribuições curatoriais significativas para a apreensão e apreciação do público. Os profissionais que atuam em espaços culturais (escola, museu, galerias etc.) devem estar preparados para recorrer a diversas propostas e combinações de estratégias para fazer a mediação sensório-sensível. Além disso, as propostas e pesquisas da arte devem reconhecer e valorizar as contribuições desse público, enriquecendo sua política cultural e profissional (Tojal, 1999).

Mesmo sabendo que os indivíduos percebem o mundo por meio de todos os sentidos, as mediações culturais permanecem explorando excessivamente a visão, deixando de lado toda a riqueza das relações que podem ser estabelecidas de modo mais holístico e menos racional (Sarraf, 2015, p.22).

Assim, a experiência da arte não pode ser plenamente alcançada apenas por meio de normas técnicas e objetivas. Muitas estratégias de comunicação, embora necessárias, são frequentemente insuficientes e inadequadas para transmitir a complexidade da fruição estética e das relações de poder imbricadas nas imagens. Conforme destacado por Jacques Rancière (2016), sobre as dinâmicas complexas quando nos remetemos às imagens da arte:

Em primeiro lugar, as imagens da arte, enquanto tais, são dessemelhanças. Em segundo lugar, a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão em todas as palavras. Mas o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível com o visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com a sua analogia e a sua dessemelhança. Essa relação não exige de forma alguma que os dois termos estejam materialmente presentes. O visível se deixa dispor em tropos significativos, a palavra exhibe uma visibilidade que pode cegar (Rancière, 2016, p. 15-16).

Diante destas ponderações, sobre as complexidades que tangenciam as imagens da arte, surgem propostas que defendem uma abordagem de acessibilidade para além do tecnicismo ou de programas para cumprir, pragmaticamente, a legislação; são aberturas para os encontros de suspensão afetiva com a arte. Essa perspectiva é apoiada por pesquisadoras como Alves e Moraes (2018), Kastrup (2013), Sarraf (2015), Tojal (2007), Tomaz (2016) entre outras, que salientam a

relevância de espaços culturais que promovam uma experiência mais profunda e inclusiva, além das limitações de uma acessibilidade meramente funcional.

A experiência sensorial estética reinventa mundos, tornando-os mais densos, mais cheios de marcas e experiências. Uma experiência sensorial estética é coletiva, acontece no encontro com muitos, com muitas histórias. Cada coletivo torna mais densa uma exposição. A mediação é prática que envolve coletivos: de pessoas, obras, histórias, deficiências, capacidades. Levar adiante essas marcas é parte de nossa pesquisa e de nossa proposição de que a acessibilidade não seja levada adiante jamais sem contar com as pessoas com deficiência, sem contar, em última instância, conosco (Alves; Moraes, 2018, p. 592).

Portanto, é essencial que os espaços de mediação cultural - inclusive as escolas – adotem uma perspectiva mais holística de acessibilidade, uma abordagem que valorize a experiência sensorial e emocional das pessoas com deficiência visual, permitindo-lhes participar plenamente do diálogo cultural proporcionado pelas artes visuais. Assim, os espaços culturais poderão promover a acessibilidade plena, considerando as dimensões estéticas e afetivas para pessoas com deficiência visual, por meio da combinação de várias estratégias.

A produção de conhecimento sobre o ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência, no Brasil, ainda está engatinhando, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência. Parece-nos que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade. Esperamos que a produção brasileira possa ser considerada como subsídio para o ensino de arte na escola, dada a seriedade dos trabalhos realizados (Reily, 2010, p. 99).

Nesta linha, pesquisamos em nossa *práxis* pedagógica os possíveis recursos de acessibilidade para atender às peculiaridades, em paralelo com as políticas públicas culturais de inclusão, dos espaços culturais. Permitindo a composição de processos de ensino-aprendizagem com a arte, em consonância com a propositura de uma formação omnilateral, no qual contempla a dimensão estética.

Sobre a criação das experiências multissensoriais como forma de mediação, não se trata apenas de criar instalações que possam ser provocadas através da percepção sensorial, mas sim, sobretudo, da construção de propostas que evoquem os sentidos, e com isso, possibilitem uma verdadeira experiência com as paisagens

sonoras, olfativas, gustativas, táteis, visuais (Rodaway, 1994) e, mormente, afetivas (Grossberg, 2018); utilizando a tecnologia assistiva, como audioguias, aplicativos móveis com leitores de tela ou realidade aumentada, reproduções de obras de arte e contextualizações com voz e escuta sensível. A título de exemplo, tomando como base os estudos da semiótica, Oliveira (2010) apresenta a potência das operações de enunciação que forjam o corpo, podendo atribuir significados e construir sentidos.

Por pressuposição, o sujeito estésico que apreende as impressões impressivas elabora um fazer resultante das afetações sensoriais, o que o torna correlato ao sujeito somático. O sentir e o fazer estão em relação e fazem advir o sujeito cognitivo com um poder e saber que é a possibilidade de reconhecer o sentido na produção da significação. A operação de reconhecimento é o par correlato da operação de apreensão sensível. O sentir e o fazer são, por sua vez, correlatos à reflexão. Na volta do sujeito para si próprio, são elaboradas a apreciação e avaliação das impressões impressivas que o afetam (Oliveira, 2010, p. 10).

Ademais, é necessário compor com experiências concretas em oficinas e programas educativos, mesmo no interior das escolas, pois essas atividades, contextualizadas com temas emergentes, permitem que os estudantes explorem a arte de maneira interativa e participativa. A colaboração entre os artistas e o público também é fundamental para estabelecer compartilhamentos, pois, o trabalho conjunto envolvendo o público com deficiência visual e os artistas na criação de obras coletivas, pode levar a diálogos sobre acessibilidade mais profundos no processo de criação e nas curadorias.

A formação de pessoas com deficiência como mediadores culturais, pode também potencializar experiências inclusivas de aberturas para modos diversos de leituras das obras, do espaço e da vida. Pois, é no diálogo contínuo que iremos sedimentar uma comunicação com as pessoas com deficiência para a melhoria dos recursos de acessibilidade, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, com sinalizações em braille e caminhos claramente demarcados para facilitar o trânsito independente. Assim, os espaços culturais podem se tornar mais inclusivos e proporcionar uma experiência profunda e significativa para todos os visitantes.

A narrativa-mediadora parte da memória individual, seja a de o camponês ou de marinheiro, para construir uma nova experiência narrativa que leva em consideração a escuta e a fala de si e do outro. E “[...] imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do

oleiro na argila do vaso” como diz Benjamin (2012, p.221). Desse movimento, novas histórias nascem e inéditas percepções sobre o vivido são redimensionadas. A narração como espaço do encontro, da diversidade como ampliação de pontos de vistas e de experiência, trazendo a mediação como um espaço de múltiplas conexões (Martins, 2014, p. 64).

Figura 1 - Mediações entre as pessoas e os objetos na exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados*



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Por isso, quando nos referimos às formas de acessibilidade da arte, tanto em processos de ensino-aprendizagem na educação escolar, quanto na mediação em espaços culturais, precisamos incorporar as múltiplas operações das imagens da arte, compreendendo a dimensão estética em constante diálogo com a dimensão ética e política. Os processos de formação crítico-sensíveis, em consonância com a propositura de uma formação omnilateral (Marx, 2015), acompanham a reflexão e problematização de quais são as perspectivas estéticas, éticas e políticas que estamos nos remetendo quando pretendemos tornar a arte acessível, pois é na fruição compreensiva que a obra de arte produz o seu efeito estético (Jauss, 1979).

Segundo Jacques Rancière (2015, p. 27-44), o que chamamos de “arte” na tradição ocidental distingue-se em três regimes de identificação: o regime ético, poético e estético. Na partilha do sensível, estes regimes referem-se a diferentes maneiras de organizar a experiência do comum e a participação na vida pública, que estão intrinsecamente ligadas às experiências sensoriais e sensíveis, pois acompanham as operações do fazer compartilhado e percebido pelos sujeitos em tempo-espaco interrelacional. “No caso do regime estético das artes, as coisas das artes são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível” (Rancière, 2015, p. 34).

Nesta trilha, que versa sobre a importância do entrelugar constitutivo da pesquisa artística, da crítica de arte e da acessibilidade, incorporamos em nossa pesquisa apontamentos de pesquisadoras como Kastrup (2015) e Alves e Moraes (2018) e, junto a elas, contaremos também com recursos e subsídios da acessibilidade das imagens da arte na *práxis* pedagógica, tangenciando as formas de participação que envolvem a manipulação corporal sensório-sensível, a reflexão, o posicionamento crítico em relação aos problemas sociais, éticos e políticos em conjunto com a participação em propostas coletivas (Oiticica, 1967).

Esta construção de pesquisa artística é perceptível a partir das experiências das vanguardas nas artes visuais dos anos 1960 no Brasil. Particularmente, no contexto do golpe civil-militar de 1964 e seu momento de maior repressão com a promulgação do Ato Institucional Número 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, envolvendo os artistas Hélio Oiticica (1937 – 1980), Lygia Clark (1920 – 1988), Lygia Pape (1927 – 2004), entre outros, em articulação com um programa de resistência político-cultural.

Autores os mais diversos como Hans Magnus Enzensberger, Hal Foster, Marília Andrés Ribeiro, Augusto dos Campos e a própria Otília Arantes, definiram também como vanguardas as manifestações ocorridas a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60. Sendo distintas das “vanguardas históricas” (início do século XX), as movimentações do concretismo na poesia e nas artes visuais, o tachismo, a poesia “beat” ou o expressionismo abstrato mantinham uma das idéias fundamentais das vanguardas históricas: a de serem uma renovação da linguagem artística. O conceito de vanguarda dos anos 60, muitas vezes denominado de “neovanguarda”, estava inserido num programa artístico de poéticas em permanente experimentação e renovação da linguagem, e assim colocava-se como conceito fundamental para se entender as discussões de então (Reis, 2006, p. 11-12, conforme o original).

Os movimentos nas artes plásticas partiram para a interligação da ação artística e política, assinalando as questões do capitalismo mundial e sua relação com o mercado da arte, com o sistema de mercadorias e de acumulação. Com isso, os artistas absorveram uma postura crítica de renovação da linguagem, com a percepção de que o artista é também um pesquisador de experiências, em que, as materialidades deixam de ser exclusivamente visuais e passam a envolver a multissensorialidade em contextos e paisagens.

O contexto da exposição *Nova Objetividade Brasileira*, realizada em 1967, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, “sintetizou um programa da vanguarda da arte nacional, através de operações poéticas e conceituais justapostas aos campos das tensões sociais e políticas” (Reis, 2006, p.44-45), no qual buscou-se reformular os mecanismo da arte nas relações espaço-arte-vida e artista-obra-público, assim como, na reconfiguração dos termos tradicionais da pintura, da escultura etc., para estruturar como objeto. Para Hélio Oiticica, a concepção de objeto e a sua inserção na arte brasileira teve como precursores o movimento da arte concreta e neoconcreta.

No “Esquema Geral da Nova Objetividade” (Oiticica, 1967), os poemas-objetos são destacados como tendência de superação do tradicional quadro de cavalete, e como proposta vanguardista nas produções artísticas, vincada nas pesquisas do movimento da poesia concreta e do neoconcretismo, em uma intrincada relação entre as palavras e as imagens. Nesta virada artística, as poéticas visuais eclodiram em diversas manifestações, tais como: “poema processo, poesia experimental, alternativa, arte postal, gestual, poesia visiva, grafismo, letrismo” (Santaella, 1993, p. 50). com a tradução de sonoridades e sentidos a partir do desenho de formas e tipografias em superfícies diferentes do plano convencional do papel em que a poesia geralmente é acessada.

De acordo com Hélio Oiticica (1967), Lygia Pape, em suas experimentações artísticas, aproximou a poesia em suas obras enquanto tempo-espaço poético; a poesia na obra *Livro de Criação*, concretizada no ano de 1959, aparece neste novo esquema, como “imagem da forma-cor” dispensando a presença da palavra. A obra é marcada pela narrativa, mas, especialmente, compõe com formas abstratas que são visuais e grafotáteis, simultaneamente, criando um livro-objeto que propicia uma experiência imersiva, sensorial e reflexiva com a participação ativa do público.

Com efeito, o livro como obra de arte, em sentido *lato*, ou livro de artista, no sentido *stricto*, compreende tanto um campo de atividade artística (categoria), quanto se refere às experimentações conceituais e formais - produto e/ou processo específico - provenientes de pesquisas das vanguardas das artes visuais dos anos 1960 (Silveira, 2008), que se aproximam da expressão das poéticas visuais e também, contribuem para pensarmos outros modos de leitura e transcrições (Campos, 2011).

A transmutação plástica da estrutura tradicional do livro para a criação artística de livro de artista/livro-objeto, articula uma suspensão da experiência ordinária da vida para uma leitura estética. Assim, se compararmos com o *ready-made*⁵, o livro de artista não é apenas um objeto artístico, é também uma provocação às instituições e aos padrões de reificação da vida. É uma proposta de encarnar experiências multissensoriais que transcendem à leitura mecânica do mundo. O livro de artista/livro-objeto não é apenas um artefato, ele empreende uma experiência que expande o ato da leitura em devires imagéticos.

Os materiais utilizados nos livros de artista são elencados no processo de criação artística com base em uma série de considerações que refletem as pesquisas e os conceitos da obra, e podem envolver aspectos relativos à expressão artística; à experiência do leitor-espectador, incentivando a participação física e imersiva com o livro, com texturas, densidades, temperaturas etc.; as relações de durabilidade, quando existe a necessidade poética de se relacionar com o tempo, ou seja, a escolha pode ser por materiais mais duradouros, enquanto outras podem degradar mais rapidamente; a sustentabilidade, diz respeito às questões de impacto ambiental; experimentação, criações em que obra é o processo. De fato, as escolhas são múltiplas e dependem das experiências poéticas de cada artista, pois cada material traz consigo uma historicidade e uma plasticidade que carregam narrativas, podendo contribuir com a afecção estética do livro de artista.

As inscrições da *Art & Language* com as tessituras da Arte Conceitual (Freire, 2006) podem desdobrar-se na trama pedagógica (Hoff, 2017), em processos de leitura de mundo com os livros-objetos e outras formas de arte para a promoção de oportunidades no acesso à informação, ao conhecimento e à cultura, com práticas leitoras. Os livros podem apresentar características, tais como: textos em braille,

⁵ Paulo Venâncio Filho (1986) faz uma análise sobre a importância do *ready-made* na obra de Marcel Duchamp (1917 – 1968) e como esta pesquisa artística transformou e ainda influencia o campo da arte. O *ready-made* é um objeto comum em que o artista desloca a sua função para o campo da arte.

audiolivros, fontes ampliadas, contrastes elevados, formatos digitais acessíveis, vídeos em língua de sinais, texturas, relevos etc.

Neste ponto, retornamos ao trecho do texto de Walter Benjamin (2006), que abre o capítulo, na medida em que ele traz à tona o cerne da pesquisa do autor sobre as formas de reprodução da imagem no contexto da sociedade capitalista, a partir do conceito de imagem dialética⁶ e a sua relação com o tempo e o conhecimento. A referência sobre a “imagem lida” nos conduz à ideia de que as imagens não são apenas visuais, mas também carregadas de sentidos e significados: a imagem no “agora da cognoscibilidade”. Na sequência - em uma análise coerente com a marca poética e subversiva do autor – o tempo de ler imagens não é qualquer tempo, é sobretudo, uma passagem específica de tempo semelhante ao desenho de uma constelação, ou seja, o tempo que se constitui numa determinada espacialidade, desdobra-se na legibilidade crítica e, por esse motivo, sua periculosidade, pois abre-se para a realidade concreta da vida.

Neste excerto, a imagem dialética pode ser compreendida como um ponto de confluência de teorias da história, do conhecimento e da imagem, desenvolvido pelo filósofo, ao mesmo tempo em que é um poderoso instrumento de recorte da produção e cognição imagética moderna tendo a vivência na metrópole moderna e a produção artística como elementos privilegiados de investigação. Nesse sentido, não é propriamente um conceito instrumental, mas um campo reflexivo no qual a imagem possui uma amplitude cognitiva, histórica e de pensamento, sendo tratada como um “espaço de imagens”, aberto, sobreposto, multidimensional, podendo ocorrer como um adensamento de tempo, como uma colagem de impressões, em relação rememorativa e dialética a uma historicidade revisitada no “agora”. Tal espaço de imagens vivido cotidianamente na metrópole, nas frações do percebido, no “sempre-novo” reinventado pelo moderno, nas mitologias e sonhos de uma época etc., compõe a proposta metodológica da obra de Benjamin que opera por montagem de fragmentos e citações. Nesse procedimento, a relação dialética é um espaçamento crítico que instaura a legibilidade do instante presente e o reconhecimento do tempo histórico em que se vive. É um estado de suspensão, um situar-se diante do fluxo de impressões a que está sujeito o homem moderno. Mas isto não se dá sob uma ordenação linear, orientada pelo mito do progresso, e sim por um aspecto obscuro entre “o ocorrido” e “o agora”, como um salto de temporalidades distintas em que a imagem dialética é o ponto de

⁶ Em sua obra *Passagens*, Walter Benjamin (2006) apresenta o conceito da imagem dialética, ultrapassando a mera representação visual para se tornar um meio de crítica social e histórica, consonante com o materialismo histórico-dialético (Marx, 2004): “Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética” (Benjamin, 2006, p. 505).

encontro entre o anacronismo da imagem e a historicidade de que emerge (Costa, 2009, p. 88).

No contexto do campo reflexivo da imagem dialética proposto por Benjamin (2006), ler uma imagem não é o mesmo que ver passivamente, implica uma construção ativa de conhecimento. Na atualidade, a compreensão benjaminiana da leitura da imagem, aliada às práticas artísticas e curatoriais, compreendem os aspectos relativos à potência da imagem na sociedade do capital, assim como, a sua aderência na formação de nossa sensibilidade, assumindo um papel importante como *medium-de-reflexão*⁷ diante da profusa reprodução de imagens em diversas mídias, incluindo as redes sociais.

A imagem dialética no pensamento de Walter Benjamin (2006) não se restringe a apreensão retiniana da imagem, nem com a sua capacidade mimética, mas sim, à possibilidade de imaginar um porvir - quer seja disruptivo e/ou construtivo - em que, a captura da imagem apresente aderências nos modos de sentir contemporâneos, nos diálogos entre os tempos e espaços com suportes e dispositivos diversos, operando um movimento que desacomoda, tanto na apreciação, como na recepção. Conforme Didi Huberman (2016, p. 405), é a alternativa do sobreviver dos estilhaços imagéticos que nos atravessam “como um raio, que surge e que desaparece no instante mesmo que se oferece ao conhecimento, mas que em sua fragilidade mesma engaja a memória e o desejo dos povos, ou seja, a configuração de um futuro emancipado (Didi-Huberman, 2016, p. 405).

Partindo desta definição, as imagens não se reduzem a uma realidade visual, mas a um modo de construir um mundo, de produzir aparências antes interditas, formas que rejeitam a ordem dominante e que tecem um outro “em comum”: não aquele que existe em si mesmo e por meio de si, mas um comum que se cria no movimento a partir do qual é posto em questão (Calderón, 2018, p.142).

Por outro ângulo de análise, Jacques Rancière (2016), posiciona a relação entre imagem e palavra como algo central para entender as relações entre ética, estética e a política nas experiências sensíveis. Ele argumenta que, no regime estético da arte, não há uma hierarquia ou submissão entre palavras e imagens, mas sim uma dialética que desafia as relações entre o visível e dizível. Neste regime, desvelam-se

⁷ Walter Benjamin (1999) utiliza a expressão *medium-de-reflexão* (*reflexionsmedium*) para designar o papel da crítica da obra de arte.

as relações complexas da intenção do artista, a forma sensível apresentada, as performances do espectador-autor e a partilha da comunidade. Dessa forma, a questão não consiste em direcionar quais são as contradições entre imagem e a palavra, mas reconhecer os pontos de tensão e, assim, potencializar os desenquadramentos como uma força pujante e contínua dos compartilhamentos da criação artística.

A destruição do regime de representativo de pintura começa, no início do século XIX, com a revogação da hierarquia dos gêneros, com a reabilitação da “pintura de gênero”, essa representação de pessoas comuns que se ocupam de atividades comuns e que se opõe à dignidade da pintura histórica como a comédia se opõe a tragédia. Ela começa, portanto, com o cancelamento da submissão das formas picturais às hierarquias poéticas, de certa ligação entre as palavras e a arte das formas. Mas tal ruptura não é uma separação entre pintura e palavras, é outra maneira de atá-las (Rancière, 2016, p. 86).

Desde o final dos anos 1970, observa-se a projeção das práticas de leitura de imagens no âmbito educacional. Esta tendência emergiu em resposta aos notáveis avanços tecnológicos no setor audiovisual e à crescente ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pesquisas influentes na área da percepção visual e psicologia da forma, conhecidas como Gestalt, bem como, estudos aprofundados em semiótica, contribuíram para essa abertura. Um marco representativo deste movimento é a ampla disseminação do livro *A sintaxe da linguagem visual* (Dondis, 1997), que se tornou um recurso essencial no ensino de artes e do design, refletindo o desenvolvimento e a importância dos estudos sobre o letramento visual no contexto educacional. A relevância desses estudos é inquestionável, pois eles expandiram nossa compreensão sobre como as imagens são lidas, interpretadas e integradas ao processo de aprendizagem (Sardelich, 2006).

Na arte/educação, a análise de imagens é fundamental para que os educandos tenham recursos e repertórios para compreender diversos contextos históricos e culturais. Além do mais, as imagens podem servir como documentos históricos, preservando a memória coletiva e resguardando o patrimônio cultural. Para Ana Mae Barbosa (2010), a leitura de imagens no ensino de artes visuais faz parte do processo educativo. Para além da apreciação distraída, ela acompanha a contextualização histórico-cultural e a criação artística.

A definição da Abordagem Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa (2010), repercutiu no ensino de artes no Brasil a partir dos anos 1990, enunciando processos

de ensino-aprendizagem com a arte através da leitura, do fazer artístico e da contextualização: uma proposta crítica que incorporou pesquisas sobre a qualidade do ensino de arte em contextos nacionais e internacionais, e não como uma técnica ou modelo de ensino. Assim, a proposta de Barbosa, de construir espaços para a leitura crítica e releituras das imagens criadas pelos artistas e/ou as imagens cotidianas que nos cercam, representou uma resposta direta às necessidades de ultrapassar às práticas tradicionais do mero exercício repetitivo escolar de copiar formas pré-moldadas.

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (Barbosa, 2007, p.18).

No entanto, quando falamos em alfabetização nos referimos ao conhecimento sistematizado do mundo, não apenas à aquisição do vocabulário que o expressa. Embora a oralidade seja um recurso comunicativo de grande importância para a humanidade, não podemos desprezar que em nossas paisagens afetivas (Grossberg, 2018) existem múltiplas possibilidades de comunicação de conteúdos expressivos para além das palavras, “nem são elas o único modo de comunicação simbólica. Existem, na faixa de mediação significativa entre nosso mundo interno e o externo, outras linguagens além das verbais” (Ostrower, 1999, p. 24).

Com este entendimento, a leitura da obra de arte contribui para o fortalecimento de práticas leitoras em diálogo com os diversos estilos de aprendizagem. Não obstante, a leitura da obra de arte também promove a diversidade de perspectivas: diferentes interpretações surgem não apenas do conteúdo da obra, mas também, do contexto do leitor, incluindo as referências pessoais e o debate crítico de múltiplas vozes. Portanto, a integração da leitura de obras de arte na educação escolar, com as diferentes práticas leitoras, fortalece as habilidades de leitura e interpretação e amplia a compreensão da inclusão e da diversidade cultural.

A leitura da obra como diálogo contínuo alarga a relação autor, texto e leitor enquanto uma performance em si (Zumthor, 2018), que envolve os afetos da paisagem compartilhada. Ao lermos, entramos em um diálogo com o autor e com o

texto, permitindo que a leitura se desdobre em imaginação. Assim, no desvio da concepção tradicional, de que a arte e a literatura são expressões estáticas e isoladas, ampliam-se os aspectos da leitura, performance e apropriação imagética na arte, reforçando a percepção de que a arte e a linguagem são fenômenos dinâmicos. De acordo com Paul Zumthor (2018), o elemento da performance na composição artística pode mobilizar percepções e mudanças profundas nas formas de ler e sentir, não apenas como apresentação ou representação, mas como uma experiência compartilhada

É por isso que o texto poético *significa* o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo, consciência confusa, anterior a meus afetos, a meus julgamentos, e que é como uma impureza sobrecarregando o pensamento puro... que, em nossa condição humana, se impõe a um corpo" (Zumthor, 2018, p. 71, conforme o original).

Assim, afirmar que a leitura de uma obra de arte deve se limitar aos seus elementos formais e conceituais é negligenciar a riqueza e a complexidade das operações da arte. Tal abordagem, reducionista, não capta a essência polissêmica e polifônica da arte, resultando em interpretações descritivas, superficiais e descontextualizadas. Em contraste, uma leitura contextualizada da arte reconhece que a análise do processo criativo é tão crucial quanto a obra apresentada ao público. Ampliando o entendimento de que a arte não é apenas um produto; é um diálogo sensível e profundo entre a/o artista, a obra e o público.

Contudo, interpretar uma exposição é um processo tão complexo e dialético quanto interpretar um quadro ou uma escultura. Ao arte/educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido. As atividades do arte/educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São atividades que têm como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo (Barbosa, 2010, p. 92-93).

As reflexões sobre a técnica artística, as relações com os campos de produção intelectual, científica e artística, conforme discutido por Bourdieu (1987), e a intersecção da temporalidade da obra com outras temporalidades são fundamentais para uma compreensão aprofundada. Logo, a mediação na leitura da arte deve ser sensível e dialógica, permitindo que a obra fale em múltiplas vozes e ressoe com significados que transcendem ao imediato e ao óbvio.

A tradução das poéticas visuais pelos transbordamentos das palavras e das imagens, articulam-se em um domínio em que, o som e a imagem se entrelaçam com significados complexos e multifacetados. As poéticas, portanto, não devem ser compreendidas meramente como um conjunto de regras linguísticas, mas como um campo imantado repleto de jogos de palavras, fragmentos, fluxos e temporalidades que desafiam e transformam a linguagem em devires. Longe de ser um veículo ou instrumento para a comunicação direta, as poéticas são espaços onde a linguagem revela as transcrições da humanidade.

Pound (1970) insistia na afirmação de que a poesia está mais próxima da visualidade e da música do que da linguagem verbal. Em nosso meio, D. Pignatari chamou o poeta de designer da linguagem e defendeu a tese (1974) de que o poema é um ícone. De fato, é na poesia que os interstícios da palavra e a imagem visual e sonora sempre foram levados a níveis de engenhosidade surpreendentes. Muito antes da linguística ter colocado em evidência (graças, aliás, às prodigiosas aventuras do poético) os regramentos significantes que comandam o engendramento dos signos linguísticos, a poesia já trazia, desde as suas origens, à flor da pele da linguagem, os labirínticos jogos de palavras, fragmentos de palavras, quase palavras, fluxos e refluxos de vocábulos, forças de atração e repulsão do som da letra e do sentido que constituem o campo magnético da poesia (Santaella, 1993, p. 49).

A tradução pedagógica das imagens que propomos envolve a extensão da construção teórico-filosófica da imagem dialética para o contexto educacional, respeitando os estilos de aprendizagem das(os) educandas(os) e as suas formas de expressão e motivações. Isso implica em uma abordagem educacional que valoriza o protagonismo estudantil e a aprendizagem de corpo ativo, em contraste com métodos tradicionais que colocam a docência como a fonte de conhecimento hierárquico, indiscutível e com práticas que desconsideram as diversas corporeidades e formas de comunicação. Portanto, no ato de traduzir com as imagens, os compartilhamentos docente-discente apresentam-se como criação e crítica.

Finalmente, o *medium* por excelência da operação transcriidora passava a ser a própria iconicidade do signo estético [...] Traduzir a iconicidade do signo implicava recriar-lhe a “fiscalidade”, a “materialidade mesma” (ou, como diríamos hoje, as propriedades do significante, abrangendo este, no meu entender, tanto as formas fonoprosódicas, e grafemáticas da expressão, como as formas gramaticais e retóricas do conteúdo). Estas formas, por definição, seriam sempre formas significantes, uma vez que o parâmetro semântico (o significado, o conteúdo), embora deslocado da função dominante que lhe conferia a chamada tradução literal, termo a termo, não era vanificado (esvaziado), mas, ao contrário, constituía-se por assim dizer num horizonte móvel, num virtual “ponto de fuga”: “a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora” (como eu então escrevi) (Campos, 2011, p. 17, conforme o original).

Nesta altura, retomamos o entre-lugar da pesquisa artística, da mediação pedagógica e da acessibilidade, tomando como base a poética instaurada a partir da obra *Espaços Imantados*, de Lygia Pape, desenvolvida no ano de 1968, como dispositivo teórico-metodológico em arte/educação para operar a arte e a sua tradução, incluindo as pessoas com deficiência visual.

Figura 2 - Espaços Imantados



Fonte: Lygia Pape, 1968⁸.

⁸ Disponível em: <https://4.bp.blogspot.com/-ahrXTaFpqds/T22uG44sV1I/AAAAAAAAAK28/zAbAu09fFic/s1600/lygia+pape+espa%C3%A7os+imantados+capoeira.jpg>

A imagem é uma fotografia em preto e branco que mostra uma pessoa no centro fazendo um movimento de capoeira. Ao redor dela, a formação de um grande círculo de pessoas. O capoeirista parece estar no meio de um movimento, com uma mão no chão e as pernas estendidas no ar. O ambiente indica que é um espaço público onde as pessoas transitam. Há várias pessoas assistindo, algumas mais próximas do capoeirista, enquanto outras estão mais afastadas e dispersas. Esta cena captura um momento de aglomeração urbana e de engajamento público, destacando aspectos culturais como a capoeira e a reunião comunitária.

A obra *Espaços Imantados* (1968) faz parte de um conjunto de experimentações contínuas da artista sobre a relação entre arte e vida. Esta obra é uma apropriação feita com o dispositivo fotográfico, em que a artista registra a pesquisa plástica e cênica de elementos compositivos vivos e dinâmicos, característico do que a artista chamou de “Arte Nova” (Pape, 1980). Uma arte engajada com os construtos culturais brasileiros - antropofágicos - que expressa o pulsar das geopoéticas (White, 1989) dos espaços cariocas. “A roda que pulsa, cresce, oscila, se retrai e se dilata, em razão de ocorrências internas e externas é imantada pelas pessoas que a constituem” (Conduru, 2009, p. 130).

E tem também outros espaços que considero como espaços imantados naturais, como é o caso da Baixada Fluminense, um espaço agressivo, terrível, furioso, desesperador e belo. É um espaço que eu identifico assim que o encontro. Eu chego lá e sinto toda essa força, entende? Assim como na Rua da Alfândega, onde você capta imediatamente toda uma poética própria. No caso da Baixada, trata-se de uma poética muito particular, violenta, terrível e constrangedora, na sua fúria: a tragédia do homem anônimo, perdido e só (Pape, 1983 p. 47).

Na obra-processo *Espaços Imantados* a artista desempenha um conjunto de práticas que se assemelham aos processos de pesquisa etnográfica (Foster, 2014), pois submerge na cultura carioca capturando imagens através da apropriação fotográfica. No entanto, Conduru (2009, p.131) nos convida a fazer uma análise mais cuidadosa sobre a obra: “O procedimento artístico é a própria fotografia que, ao se constituir como registro imediato, deixa entrever proximidade e distância, incorporação e reprocessamento, ressignificação”. Assim, a obra de arte também opera uma pesquisa social e política, mas a desloca para o regime estético.

Ao analisar a atividade arte/educadora da artista Lygia Pape, Sommer (2023, p. 473) explica que a artista utilizava o termo “Atividade/Criatividade”, para designar suas propostas pedagógicas em homenagem ao crítico de arte Mário Pedrosa (1900 – 1981). Deste modo, em suas propostas de “atividade/criatividade”, ela buscava impregnar a aula com o processo criativo artístico e curatorial. “Sobre as aulas desse período, em entrevista realizada em 2003, Lygia Pape recorda ter trabalhado naquela ocasião com sons e formas, explorando palavras que implicam situações físicas; unindo som, ritmo da palavra e imagem” (Sommer, 2023 p. 473). Assim, tal como proposto por Lygia Pape, as atividades curatoriais e criativas na cena da Educação Profissional e Tecnológica para as pessoas com deficiência visual no IBC, incorporam modos de ser e agir de “uma comunidade de contadores e tradutores” (Rancière, 2010, p. 34) de seus tempos e espaços crítico-afetivos.

O poder comum aos espectadores não tem a ver com a respectiva qualidade de membros de um corpo colectivo ou qualquer forma específica de interactividade. É antes o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de ligar o que percebe à aventura intelectual singular que os torna semelhantes a todos à medida em que essa aventura singular não se assemelha a nenhuma outra [...] É, sim, a capacidade dos anónimos, a capacidade que faz cada um(a) seja igual a todos(a) os(a) outros(a) (Rancière, 2010, p. 28, conforme o original).

A partir dessas tessituras, o acesso às obras de arte na trama pedagógica combina o trabalho dos movimentos socioculturais das práticas artísticas com as experiências poéticas e criativas, únicas de cada pessoa envolvida na paisagem compartilhada. Os elementos discutidos sobre acessibilidade e mediação das imagens de arte se interligam com a operação transcriativa, manifestando-se no espaço expositivo curatorial. Este processo fortalece o corpo coletivo, incentivando a dinâmica escolar a criar tempos e espaços para o protagonismo estudantil. No entanto, essa dinâmica só pode se concretizar por meio da colaboração mútua, no cerne das interações sociais, dentro de um contexto de educação inclusiva.

Como afirmado anteriormente, a mediação das imagens da arte é enredada, propriamente, pelo devir da arte/educação na linguagem das artes visuais na contemporaneidade a partir da construção histórica de sua expertise profissional, da

formação teórico-prática do campo e do conjunto de saberes de experiências⁹ da docência na área. Dessa forma, a acessibilidade-legibilidade de imagens e a docência em artes visuais abarcam percursos teórico-metodológicos compartilhados. E os estudos conjugados aos aspectos de acessibilidade podem contribuir com uma tessitura inclusiva no ensino das artes visuais na educação profissional e tecnológica e nas mediações em espaços não-formais de educação, compreendendo que sob a experiência estética incidem dinâmicas culturais e afetivas.

Assim, compreendemos que os entrelaçamentos do campo reflexivo da imagem dialética, com os estudos culturais e as práticas artísticas contemporâneas, convergem para a composição de uma formação humana plena na EPT, em que a dimensão estética, no ensino de artes visuais, requer uma acessibilidade transcriativa. De tal forma, expomos a seguir algumas articulações da operação transcriativa nos modos de ser, fazer e sentir com as imagens no contexto do CTAEJA-IBC.

3. PAISAGENS AFETIVAS – MODOS DE SER, FAZER E SENTIR NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS IMAGENS

O território que nos propomos a investigar e compor sobre os encontros com a arte na educação profissional e tecnológica, integra as tessituras da nossa experiência cultural e social, entrelaçadas à vida cotidiana (Das, 2007) – são tramas de encontros que se sobrepõem, entrecruzam e se transformam em *continuum*. De acordo com Raymond Williams (1979), a interação complexa entre diferentes elementos da sociedade de base material e cultural, interligam-se a nossa afetividade, compondo as estruturas de sentimento - daquilo que é relativo às nossas emoções e que permeiam as performances manifestadas em objetos e práticas humanas, de uma época ou sociedade específica - não são estruturas meramente individuais e sensoriais, elas incidem na paisagem coletiva e nos modos em que percebemos o mundo e nos relacionamos com ele.

Nesta tessitura das estruturas de sentimento (Williams, 1979), os processos sociais são marcados por diferentes temporalidades em que, cada período histórico tem suas próprias paisagens afetivas (Grossberg, 2018) influenciadas por diferentes

⁹ Partindo do conceito de experiência de Walter Benjamin (1994), o saber de experiência, segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), é um conhecimento encarnado, ou seja, não provém de meros conteúdos informacionais, mas sim tessituras vivenciadas na relação dialética entre os sujeitos e os contextos.

constelações e topografias. Portanto, o prognóstico pelos estudos da imagem dialética infere que, “os modos pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas, também historicamente” (Benjamin, 1993a, p. 169). Dito isso, compreendemos que não há justificativa para o impedimento da formação sensível das pessoas com deficiência visual às construções materiais e simbólicas da humanidade.

Uma paisagem afetiva descreve um modo social complexo de estar no mundo, um espaço densamente texturizado no qual algumas experiências, comportamentos, escolhas e emoções são possíveis, alguns “sentimos” inevitáveis e óbvios, e outros ainda são impossíveis ou inimagináveis. Define o que é permitido e o que é proibido. E é aí que a luta para tornar experiências novas e emergentes, vivíveis e conhecíveis, é levada a cabo (Grossberg, 2018, p. 91 *apud* Gomes; Antunes, 2019, p. 17-18).

Neste entremeio, cabe retomarmos a importância do gênero da paisagem no campo das artes visuais. Embora a paisagem tenha surgido - “como noção, como conjunto estruturado, dotados de regras de composição, como esquema simbólico” (Cauquelin, 2007, p. 35) - por volta do ano de 1415, ela só teria se emancipado como tendência de tema e conteúdo central da obra “no século XVII, na Holanda, com pinturas que representam de modo descritivo a natureza, resultante de um olhar acurado, do possível uso de lentes, das experiências cartográficas e científicas” (Kern, 2011, p. 3).

Este fenômeno da paisagem como um gênero autônomo contribuiu para a passagem e a constituição do espaço moderno nas artes visuais, iniciando a ruptura com os temas clássicos desde o Romantismo e do Realismo, pois incluíam as cenas e os personagens da vida comum ao invés da exclusividade dos personagens sagrados da religião e da mitologia greco-romana. Porém, este deslocamento, “não ocorreu sem encontrar inúmeras resistências e até mesmo perseguições, como foi o caso de Courbet. A mesma temática seria retomada pelo Impressionismo, com seus bailes populares e cenas de rua” (Zílio, 2021, p. 24).

Mas o Impressionismo não se limitaria a romper com a tradição apenas no que tange ao assunto. Seu espaço se afasta dos cânones renascentistas com a desobediência às regras estritas da perspectiva. Primeiro, porque começa a se interessar pelos detalhes, abandonando os grandes conjuntos, capazes de reunir numa só tela todos os elementos de determinado tema. Depois, porque ao se preocuparem com o detalhe, os impressionistas estavam voltados, sobretudo, para

a captação dos efeitos da luz, surgindo daí uma nova distribuição da cor na tela (Zílio, 2021, p. 24).

As obras do artista William Turner (1775 – 1851) são precursoras e referências neste tipo de fatura¹⁰, pois o artista imprime mais do que formas em sua poética visual, compondo com massas de cor e densidades atmosféricas a paisagem marítima. Turner trabalhou de maneira sistemática “dentro do mesmo tema, o que o levou, desde o detalhismo neoclássico, até as manchas e borrões com as quais conseguiu representar, à sua maneira, a impenetrável atmosfera dos mares do norte” (Balzi, 2009, p. 25). A fatura de Turner carrega as marcas de uma composição artística emergente (em interpretação livre: diálogo aberto para as inscrições poético-táteis das(os) educandas(os) do CTAEJA-IBC), característica do gênero da paisagem no Impressionismo, por registrar também o movimento com a liberdade gestual na pintura para além de uma linearidade demarcada e de um tema imposto.

Já o espaço moderno nas artes visuais, no Brasil, vai trilhar uma construção de paisagem a fim de constituir uma identidade nacional e, com isso, vai absorver as “figuras populares das mulatas, cangaceiros, casarios, enfim, o tema da paisagem e do homem brasileiro, tratado dentro de determinada maneira, funcionam para largos setores sociais como o seu próprio olhar do Brasil” (Zílio, 2021, p. 19). Este aspecto permitirá que o campo da arte nacional seja valorizado e entre na competição mercadológica a partir de um estereótipo de nação.

Por outro lado, as vanguardas artísticas de meados do século XX trouxeram em suas propostas poéticas, ressignificações do gênero da paisagem para além da linguagem pictórica, produzindo uma reconfiguração da “paisagem do perceptível e do pensável” (Rancière, 2010, p. 73), um “território do possível e da distribuição das capacidades e das incapacidades” (Rancière, 2010, p. 73), abrindo espaços para inserções de poéticas e fruições que demonstram a rotura com as formas tradicionais e hierárquicas, explorando o ambiente com questões conceituais e políticas, incluindo aí, novas tecnologias para a composição artística de geopoéticas (White, 1989).

Dessa forma, o campo da arte se tenciona com os traços contemporâneos das formas materiais de produção com as imagens, incluindo a tecnocultura, estabelecendo materialidades específicas, inéditas e/ou que se transformaram ao

¹⁰ Este termo é utilizado para falar da “maneira como um artista trabalha, na execução de uma obra. Em pintura, diz-se do modo como a tinta foi aplicada sobre o suporte e que se reflete sobre a cama pictórica - espessa, lisa, rugosa, entre outras” (Cunha, 2005, p. 409).

longo do tempo, como objetos técnicos, plataformas e formas simbólicas (redes sociais, aplicativos etc.), que afetam nossas emoções e percepções (Williams, 1979). Os dispositivos e as tecnologias da informação e comunicação são elementos que nos ajudam a compreender o vínculo entre a comunicação e a cultura na paisagem contemporânea e, com isso, submeter ao exame crítico das leituras de suas temporalidades e transformações como campo de disputas e lutas, possibilitando formas de resistência à mediatização alienante e a sua possível superação.

Com estas possibilidades incorporamos em nossas práticas modos de ser, fazer e sentir com a arte, no qual os artefatos expressam as paisagens visuais, olfativas, gustativas, sonoras, táteis, ou seja, as paisagens afetivas (Rodaway, 1994; Grossberg, 2018) e formativas que o CTAEJA-IBC opera nos espaços de compartilhamento, registram e manifestam os seus processos e os seus enlaces com a criatividade.

4. ESPAÇOS DE COMPARTILHAMENTO

Descobrir o espaço e descobrir-se nele, representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal. [Ostrower, 1989, p. 30].

Considerar a relevância dos espaços de formação da educação profissional e tecnológica, na atual sociabilidade é assumir que, a relação entre trabalho e educação requer “defender o trabalho como princípio educativo na sua existência contraditória de efetivar e (des)efetivar o ser humano.” (Della Fonte, 2018, p. 16). Neste sentido, o espaço compartilhado da *práxis* educativa e artística que, por sua vez, é uma estrutura potencializadora na criação de artefatos imagéticos e artísticos, deve desafiar a tradicional hierarquia entre pessoas e coisas, projetando-se, portanto, como um espaço para as práticas emancipatórias, onde todas e todos possam ter o direito e as condições de aprender e contribuir no processo educacional em uma ação criadora.

Isso significa, por exemplo, tratar o saber escolar como produções humanas, expressão de modos de viver e se tornar humano em um dado momento, expressão do conjunto de relações sociais que se estabelecem ao se produzir a vida, do conflito entre produzir e usufruir a riqueza humana materializado no patrimônio cultural. Apropriar-se desse saber em uma perspectiva histórico-crítica é, de alguma forma, desterrar essa história. De um modo mais específico, formar para o trabalho significa compreender o que e como produzimos nossa vida no capitalismo. Em outros termos, coloca-se a tarefa de criticar o

trabalho na sua forma alienada, assim como identificar e se apropriar dos avanços que nele se materializam. Interessa o domínio crítico das formas mais avançadas de conhecimento, tecnologia, formas de sentir, habilidades etc. que se condensam nessa forma social do trabalho explorado (Della Fonte, 2018, p. 16).

Figura 3 – Mediações entre as pessoas e os objetos no espaço da exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados*



Fonte: Página Eletrônica Instituto Benjamin Constant (IBC) (2023)¹¹.

Desta forma, os espaços de compartilhamento pressupõem a composição da formação omnilateral, ou seja, uma educação que desenvolva todas as potencialidades humanas, incluindo a intelectual, física, estética e tecnológica, exigindo operar outros tempos e espaços. Para as pessoas com deficiência visual é importante tornar os tempos, espaços e atividades acessíveis partindo dos conceitos da orientação e da mobilidade, quer seja na duração das atividades ou na organização espacial. A título de exemplo, podemos destacar a importância de estabelecer o

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

diálogo e a colaboração com os educandos sobre a disposição do mobiliário e dos materiais, assim como, conversar sobre os marcadores de sinalização tátil e/ou multissensorial, que possam auxiliar no desenvolvimento autônomo¹².

Sobre a questão da autonomia, devemos ressaltar que não é o mesmo que desenvolver as atividades de forma isolada, o que é totalmente esperado e característico na formação competitiva e unilateral hegemônica na sociedade capitalista. No entanto, no desenho espacial de uma partilha educativa dialógica e inclusiva é fundamental a presença do outro, da mediação com os objetos e do contato com o patrimônio cultural e imagético local e universal. Logo, a mediação docente-discente, a mediação entre pares, a mediação da pessoa com os objetos e as suas tecnologias, inclui práticas leitoras do ambiente circundante, para possibilitar a contextualização e a criticidade.

Neste sentido, a intersecção da constituição dos espaços de compartilhamento - tanto nos aspectos físicos e de organização espacial, quanto nos aspectos simbólicos de pertencimento e memória -, com os conceitos relacionados à Orientação e Mobilidade (OM) e as atividades curriculares, são essenciais na formação e na movimentação social da pessoa com deficiência visual.

O letramento sobre os conceitos de OM (o conhecimento corporal e as relações com o espaço, com as formas, as medidas, a topografia, a textura e a temperatura) atravessam, também, os estudos sobre letramento e a sintaxe da linguagem visual (Dondis, 1997), colocando a questão do espaço como elemento construtivo, em paralelo com os outros elementos compositivos na *práxis* artística e curatorial.

Assim, incorporamos modos de atuar nos espaços de compartilhamento conjugando as práticas artísticas e de leitura de mundo como práticas indispensáveis para a educação inclusiva, pensando o currículo por atravessamento do tempo-espaço constituído de saberes de experiências.

5. MÃO SOBRE MÃO

A mão arranca o tato à passividade receptiva, organiza-o para a experiência e para a ação. Ela ensina o homem a possuir o espaço, o peso, a densidade, o número. Criando um universo inédito, deixa sua marca em toda a parte. Mede-se com a matéria que ela

¹² Na acepção de Paulo Freire (1996), a autonomia envolve a consciência crítica, a participação ativa e o diálogo, isto quer dizer, que o sujeito deve estar numa relação e não agir de forma isolada (Freire, 1996).

metamorfoseia, com a forma que ela transfigura. Educadora do homem, a mão o multiplica no espaço e no tempo (Focillon, 2010, p. 29).

No texto *Elogio da Mão*, Henri Focillon (2010), escreve sobre a forma como o corpo humano apreende o mundo pela recepção tátil, em suas considerações, a ação da mão e do pensamento operam num só tempo. Do mesmo modo, os gestos tramados nos processos artístico-artesanais do CTAEJA-IBC são potências do ser em corpo ativo. Os gestuais engendram produções estético-imagéticas, com possibilidades de apropriação e de compartilhamentos afetivos, tornando-se uma potência criativa e política, engendrando resistências e transformações (Pape, 1980; Agamben, 2008; Rancière, 2016).

Na tradução-transcrição pedagógica em artes visuais os gestos são parte do processo criativo e investigativo em dialogia com as “dessemelhanças” das imagens da arte (Rancière, 2016) e da gestualística das imagens, convidando-nos a perceber a ação cultural das imagens na sociedade e na comunicação para além da sua superfície visual. As imagens-gestos não são apenas representações estáticas ou reproduções miméticas, são também gestos que atravessam a nossa interação com o mundo. Por exemplo: a imagem-gesto do brincar, da alegria, da injustiça etc. participam da nossa imaginação e se manifestam nas materialidades.

Na mediação pedagógica, o movimento coativo ou mão sobre mão (Van Dijk, 1968)¹³, caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre docente-discente e discente-discente como estratégia dialógica, personalizada e ética. Neste momento, a ação é realizada em conjunto, por meio do contato de sobreposição e entrelaçamento das mãos, com o propósito de ampliar os recursos de comunicação e a experiência sensório-motora-sensível corporal.

¹³ Van Dijk (1968) trabalhou com crianças afetadas pela síndrome da rubéola congênita e com carências comunicativas severas. Essa abordagem é conhecida como movimento coativo, no qual as pessoas envolvidas na atividade compartilham o movimento corporal como meio de comunicação e atividade interativa sensório-motora com a manipulação de objetos, a fim de promover o desenvolvimento de representações simbólicas.

Figura 4 - Apreciação tátil das obras na exposição *Manifesto Artistas de Ganho* e *Exposição Expandida - Espaços Imantados*



Fonte: Página eletrônica do Instituto Benjamin Constant (IBC) (2023)¹⁴.

Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso poético valoriza e explora um fato central, no qual se fundamenta, sem o qual é inconcebível, em uma semântica que abarca o mundo (é eminentemente o caso da semântica poética), o corpo é ao mesmo tempo ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo (Zumthor, 2018, p. 71).

¹⁴ Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato&sa=D&source=docs&ust=1727464641775749&usg=AOvVaw3YTQRJP5zr_JxP73KPp1t7

O conceito de movimento coativo ou mão sobre mão, contribui oportunizando maior densidade às experiências dialógicas e formativas com a arte, em que, os corpos envolvidos se movimentam como meio de expressão, criação e de apreensão de conhecimento, acompanhando ou não a linguagem verbal. A sistematização desta abordagem é utilizada para o desenvolvimento sensório-motor das pessoas cegas, com baixa-visão, surdocegas e para todas as pessoas que necessitam de formas de comunicação alternativa e ampliada (Van Dijk, 1968).

Esta forma de mediação sensório-sensível e gestual é muito utilizada nas aulas de arte (em diversas linguagens), em que o corpo não é um instrumento, mas um suporte-processo-obra, que requer a presença física e expressiva dos envolvidos. O corpo desvela-se na presença coativa engajada para comunicar alguma expressão corporal como, por exemplo, os gestos compartilhados com o lápis, o pincel, o barro, os passos de dança, as performances etc. É um “corpo-sem-órgãos” (Artaud, 2006), que extrapola as estruturas físicas e orgânicas organizadas tradicionalmente, tornando-se uma fonte de energia intensa e criativa.

Figura 5 - Processos de ensino-aprendizagem com as mãos no espaço escolar



Fonte: Página Eletrônica do Instituto Benjamin Constant (2023)¹⁵.

Lygia Pape (1980), considera o fenômeno da participação dos artistas e críticos de arte no Ateliê do Engenho de Dentro, no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, de vital importância na virada da arte contemporânea no Brasil, com raízes nas práticas artísticas vinculadas às questões políticas e sociais daquele momento, e não se

¹⁵ Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato&sa=D&source=docs&ust=1727464641775749&usg=AOvVaw3YTQRJP5zr_JxP73KPp1t7

remeteram a um modelo repetido e copiado do panorama internacional, ou seja, era uma prática artística fincada em construções políticas independentes. Em 1948, alguns artistas acompanhados por Mário Pedrosa teciam com “[...] as imagens do inconsciente: fortes, vigorosas e gordas, como as paisagens de Emydgio que pintava naquele espaço afetivo em que conviviam, doentes, monitores e a figura firme da Dra. Nise Silveira” (Pape, 1980, p. 47).

Outros acontecimentos se sucediam paralelos e de grande importância. Não seriam sem sentido, por exemplo, as romarias dominicais realizadas por um pequeno grupo ao Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro, onde um jovem monitor-pintor, colocava na mão de um paciente esquizofrênico, um pincel carregado de tinta. E mão sobre mão, iniciava os primeiros gestos de riscar uma tela em branco - a primeira tela. Eram eles: o pintor Almir Mavignier e Emydgio o futuro-criador-poderoso (Pape, 1980, p. 47).

Dessa forma, a possibilidade de trabalhar com as mãos entrelaçadas indica possibilidades de leituras e escritas compartilhadas e corpóreas. Nise da Silveira, em *Cartas a Spinoza* (1995), registra que a sua formação em medicina trazia uma concepção cartesiana do corpo, mas ao estudar os textos de Spinoza, convergiu as suas leituras sobre as potências de ser na relação dos afetos do corpo e a sua imaginação criadora.

O imaginário seria perfeitamente legítimo, gozando da liberdade de encadear, segundo faça sua ordem própria, as imagens que configura. Apenas uma restrição você faz: o que espírito não erra pelo fato de imaginar, mas se assume nas imaginações como algo realmente existente no mundo exterior [...] o imaginário está mais próximo do inconsciente que a ordem racional, mas coisa diferente será negar-lhe valor próprio, não vendo outra maneira de entendê-lo senão esfrangalhando as imagens até esvaziá-las de sua quente substância própria” (Silveira, 1995, p. 92-94).

Logo, empreendemos a abordagem coativa no desenvolvimento de processos crítico-sensíveis de criações artístico-artesanais e, não obstante, possibilitamos a transposição da barreira comunicacional com o movimento compartilhado para os saberes de experiência, na mediação com os objetos, pessoas e tecnologias, ampliando as construções coletivas de comunicação e inclusão com a interação sensório-motora-sensível em projetos criativos e afetivos.

6. MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ATIVIDADES/CRIATIVIDADE

O conceito de mediação é uma contribuição essencial da psicologia histórico-cultural sobre a formação e o desenvolvimento humano. Para Vigotski (2007), a mediação refere-se ao processo pelo qual as pessoas compartilham entre si e com o mundo, por meio dos instrumentos, signos e atividades.

O elemento da mediação, que se refere aos instrumentos, são as ferramentas, os objetos e/ou as tecnologias utilizadas como artifício para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Os signos são símbolos que representam significados. A linguagem é o principal exemplo de signo, mas também inclui gestos, imagens, números e outros sistemas simbólicos. As atividades referem-se às ações que as pessoas realizam no contexto de suas interações sociais e culturais.

Figura 6 - Aluno do CTAEJA-IBC em mediação pedagógica com outro aluno do IBC na exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados*



Fonte: Página Eletrônica do Instituto Benjamin Constant (IBC) (2023)¹⁶.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vigotski, 2007, p. 56, conforme o original).

A partir desta compreensão, a mediação entre pares que ocorrem nos processos de ensino-aprendizagem, acontece quando as(os) educandas(os) desenvolvem as atividades de forma compartilhada em colaboração e uns com os outros, por meio de interações volitivas-responsivas. Em um ambiente educacional, as educandas e os educandos podem trabalhar juntos em projetos, discutir ideias, compartilhar conhecimento e resolver problemas.

Este compartilhamento entre os pares é uma forma importante de mediação, pois, mesmo que a figura da mediação docente seja aberta e possibilite o diálogo horizontal, os estudantes estão em fase de construção do conhecimento sistematizado escolar com mais proximidade e, enquanto pares, neste processo os estudantes podem vir a contribuir uns com os outros. A mediação é um processo essencial para que as atividades sejam realmente significativas e concretas, pois é neste momento que o pensamento se transforma em palavra viva e experiência. (Vigotski, 2018).

A mediação docente-docente em processos de co-ensino é uma realidade nos espaços de ensino-aprendizagem da formação técnica e profissional do CTAEJA-IBC, pois, além do histórico compartilhamento de artistas e artífices nos ateliês em atividades de formação e profissionalização, a co-docência se apresenta como estratégia de composição inclusiva, na medida em que os gestos tramados nas aulas de arte implicam uma atenção pontual e qualificada, atendendo a cada estilo de aprendizagem.

Por outro lado, a mediação docente-discente em processos criativos com a arte é antes uma possibilidade de imaginar o porvir, “uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (Vigotski, 1999, p. 320), uma possibilidade de transcriar com a memória, com o corpo, com a imaginação e com o pensamento.

No que tange às tecnologias de ensino, a mediação didático-pedagógica, fundamentada, principalmente, na abordagem vigotskiana, permite a pesquisa e a produção de recursos e materiais didáticos para a acessibilidade de imagens artísticas, com os significados e sentidos do patrimônio cultural, em uma dimensão

histórico-cultural, em situações instrumentadas e socialmente referenciadas. Logo, compreendemos que, a mediação pedagógica envolve a relação entre os sujeitos e recursos tecnológicos, em processos comunicacionais e de construção de conhecimento.

7. AUDIODESCRIÇÃO, AUDIOMEDIAÇÃO E PAISAGENS SONORAS

*Aqui os sons rodam
Aqui os sons rodam
Aqui os sons rodam
os sons rodam
os sons rodam*
[Schafer, 1991, p.391].

Se partirmos da experiência sonora, na fala ou na escuta, ancorados em uma didática de ensino circunscrita aos preceitos da pedagogia tradicional, com o chamado verbalismo (Freinet, 1996) –, muitas vezes, conhecido como o exagero de explicação oral – teremos um contexto comunicacional na sala de aula tedioso e enfadonho, como já relatava Célestin Freinet (1996), antes mesmo das redes sociais digitais e das tecnologias da informação e comunicação:

Não devemos acomodar-nos por mais tempo com uma escola que tem cem anos de atraso, com seu verbalismo, seus manuais, seus manuscritos, o gaguejo de suas lições, a recitação de seus resumos, a caligrafia de seus modelos. No século do reinado incontestado da imprensa, da imagem, fixa e animada, dos discos, do rádio, da máquina de escrever, da fotografia, da câmera, do telefone, do trem, do automóvel e do avião! (Freinet, 1996, p. 13).

Com efeito, buscamos uma proposição de estilo pedagógico relacional (docente-discente), com a mediação das imagens da arte - território que chamamos de “anti-aula”¹⁷ com práticas leitoras ativas. Esta perspectiva consiste em promover, durante a leitura, uma performance sensório-sensível com um diálogo poético e afetivo. São atividades com o “som, imagem e estrutura, verdadeiras anti-aulas”, que envolvem “trabalhos coletivos ou individuais em permanente trabalho de despertar novas percepções da realidade imediata” (Cavalcanti, 2016, p. 9).

Os percursos de ensino-aprendizagem que permeiam a palavra-mundo na leitura-escuta sensível (Freire, 2005; Barbier, 1998), com a tradução transcriativa de

¹⁷ De acordo com Cavalcanti (2016), a Lygia Pape costumava utilizar o termo “anti-aula” para se referir às suas atividades pedagógicas na Faculdade de Arquitetura Santa Úrsula, entre os anos de 1973 a 1989, logo após ter sido presa pela ditadura civil-militar no Brasil.

obras de arte (Benjamin, 2008; Campos, 2011), constituem um campo investigativo da *práxis* pedagógica sobre a acessibilidade no contexto escolar para as pessoas com deficiência visual. De tal forma, apresentamos possíveis recursos de acessibilidade, como a audiodescrição, a audiomediação e as paisagens sonoras, como práticas comunicativas e de exercício de linguagem para as pessoas com deficiência visual.

A audiodescrição, como recurso intersemiótico, é uma tecnologia assistiva que se resume em descrever, de modo claro e objetivo, as informações presentes em um contexto audiovisual. A descrição é desenvolvida a partir de imagens estáticas ou dinâmicas, de forma simultânea com um áudio, e pode ser feita ao vivo ou gravada previamente. A audiodescrição é prevista por lei e comumente é utilizada em filmes, espetáculos, peças de teatro, apresentações de dança, programas de televisão, exposições de obras de arte, entre outros. Na escola,

A audiodescrição, certamente, poderá ser um instrumento de mediação e muito poderá colaborar para que os alunos façam inferências, deduções, e cheguem a conclusões, possibilitando uma participação mais completa nas múltiplas atividades escolares. É através da construção e exercício da linguagem, que a criança interpreta as informações que chegam até ela pelos diversos caminhos perceptuais. E é pela mediação do outro que ela percebe e imprime significados a essas informações, dentro de um contexto social e cultural (Vygotsky, 1999). Não é, portanto, apenas através dos olhos, dos ouvidos e das mãos em contato com os objetos, que tomamos contato e conhecimento do mundo, mas sim quando associamos e aprendemos os significados atribuídos aos símbolos e códigos social e culturalmente construídos (Motta, 2016 p. 7).

No entanto, as formas de aplicação deste recurso têm sido revistas por diversas pesquisadoras (Motta, 2016; Tomaz, 2016; Gomes, 2019), pois a audiodescrição tradicional tem a característica de oferecer uma descrição objetiva e clara dos elementos visuais, com o intuito de transmitir o essencial para a compreensão do conteúdo, com uso de linguagem neutra e precisa, evitando interpretações subjetivas, sendo necessário um consultor cego habilitado para tal empreendimento. Contudo, isto pode ser desafiador para a acessibilidade de imagens artísticas, no ambiente escolar e em espaços não-formais de educação, que demandam práticas mais dinâmicas.

Assim, em outra abordagem, a Audiodescrição Poética (ADp) pressupõe uma modalidade alternativa de tradução de textos literários e/ou de imagens artísticas, oferecendo uma experiência sensorial e emocional através da tradução de recursos

linguísticos e plásticos, que compõem os contextos artísticos e culturais. Conforme Gomes (2021, p.21), quando se trata da audiodescrição de uma produção artística, “[...] o desafio se torna ainda maior, pois não basta relatar aquilo que se vê, a arte precisa ser sentida. Uma poesia, por exemplo, é feita de ideias, sentimentos, técnicas e inspiração, expressas por recursos linguístico-estilísticos”, ou seja, a experiência da arte requer caminhos múltiplos para a sua apreciação, além da informação objetiva.

Para Tomaz (2016, p. 61) a “audiodescrição se apresentou como uma ferramenta limitadora da experiência, um relato objetivo e afirmativo do objeto, uma descrição formal e contextual, que, de certa forma, direcionaria um ponto de vista já determinado”. Deste modo, complementa que, através da audiomediação por audioguia, busca-se uma flânerie¹⁸ em diálogo ampliado com a obra de arte, onde os espectadores são também interlocutores abertos “[...] a descoberta dos detalhes, acolhendo diferentes leituras e reflexões e explorando as possibilidades expressivas e interpretativas informando, mas também experienciando a arte” (Tomaz, 2016, p. 62).

A mediação diferenciada, qualificada, atenta e sensível, assim como a visita guiada, são na verdade, ações que permeiam um mesmo espaço e possuem as mesmas bases e fundamentos. Elas também se denominam como acessibilidade atitudinal e serão tratadas no decorrer deste relato. A mediação, dirigida a públicos especiais, com alguma necessidade adaptativa, cumpre um papel ainda maior que a realizada nas visitas comuns, pois através de pequenos gestos e ações, potencializamos ou condenamos todo o processo de construção do percurso e da experiência. A mediação sensível é um dos elementos que possibilitam a ambiência positiva, afetuosa, significativa, através de atitudes simples como a fala e a escuta, atentas às diferentes necessidades e tempos (Tomaz, 2016, p. 63).

O que relata Tomaz (2016), portanto, diz respeito ao uso do som como mediação sensível superior a mera descrição de imagens. Ela envolve a interpretação e a contextualização da obra, proporcionando à pessoa com deficiência visual um diálogo com o texto imagético, as principais características da audiomediação abordada por Tomaz (2016) são: a interpretação contextualizada, a interatividade e a flexibilidade.

Por outra perspectiva, compomos uma proposição de estilo pedagógico no CTAEJA-IBC com as Paisagens Sonoras. A Paisagem Sonora (*Soundscape*), com

¹⁸ Em interpretação livre com relação à figura do *flâneur* de Walter Benjamin (1989).

base em Murray Schafer (2001), é um campo de estudo que envolve o ambiente sonoro e, também, composições que criam uma atmosfera ou um ambiente específico com sons. Elas podem ser utilizadas para alargar a experiência estética de pessoas com deficiência visual, proporcionando uma percepção mais sensível do ambiente ao seu redor.

Em conjunto à reflexão da figura alegórica do *flâneur* de Walter Benjamin (1995), as paisagens sonoras podem incorporar o entrelaçamento com as passagens percorridas pela cidade e a sua sonoridade, pois traduz a percepção sensorial da cidade pós-revolução industrial, para compor processos de ensino-aprendizagem com “[...] o som que flui e voa/e serpenteia e morre/e estala e corre/e colide e murmura/e leva o mundo em incrível andança/pelo tempo e pelo espaço” (Schafer, 1991, p. 399). Logo, uma proposição de atividade/criatividade, mediada com as imagens da arte e com o que ressoa delas como voz poética (Zumthor, 2018).

Ao empregarmos uma leitura-escuta estético-afetiva com os discentes, utilizando diversas plataformas analógicas e digitais de acesso a músicas, vídeos e outras produções audiovisuais, traçamos uma docência na EPT de partilha tempo-espacial acessível, com uma comunicação afetiva, indispensável para o vínculo de laços comunitários.

A *práxis* da leitura-escuta sensível (Freire, 2005; Barbier, 1998) de paisagens sonoras em sala de aula, almeja alcançar modos disruptivos de ser, estar e ouvir no ambiente coletivo, requerendo, para tanto, uma postura relacional com o mundo (Schafer, 1991). Destarte, as propostas pedagógicas conjugadas com o saber sensível das imagens da arte com as pessoas com deficiência visual, aproximam-se da multissensorialidade das paisagens afetivas, assim como os desenhos que compomos a partir de nossa imaginação. A leitura, o desenho ou a escuta de um texto, seja ele escrito, pictórico ou sonoro, congrega elementos referenciais do patrimônio histórico-cultural e dos repertórios de cada pessoa com as dimensões tempo-espaciais da vida.

Desde o contexto deflagrado pela Pandemia da COVID-19¹⁹, a utilização de recursos digitais passou a fazer parte das práticas educativas do CTAEJA-IBC com maior frequência. Este processo, foi desencadeado depois da participação da equipe

¹⁹ Reconhecida em março de 2020 pela Organização Mundial da saúde (OMS), a Pandemia provocou um estado de calamidade pública no município do Rio de Janeiro, com diversas atividades suspensas, incluindo o ensino presencial.

de Artes Visuais e *Design* do IBC no curso de Ferramentas Digitais para o Ensino Remoto com Ênfase na Deficiência Visual, em 2020, e no curso de Capacitação em Tecnologias para o Ensino Remoto, em 2021, ambos realizados pelo IBC.

Decerto, o uso de tecnologia assistiva com a produção de materiais acessíveis nos processos criativos com a arte já era uma realidade no programa escolar do curso, porém, depois do ensino remoto as práticas com recursos digitais alargaram-se nas sequências didático-pedagógicas. O podcast *Ateliê Sensorial*²⁰, por exemplo, serviu de recurso para a comunicação imagética da arte, considerando a leitura-escuta com acessibilidade estética-afetiva dos discentes, contando com o serviço de plataformas digitais de acesso a músicas, vídeos e outras produções audiovisuais.

Outra abordagem de paisagem sonora é apresentada pela narrativa pedagógica sobre o desenho da *Graúna*, do cartunista Henfil e a sua ambiência geopolítica na curadoria educativa relacionada com a exposição Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados. A sequência didático-pedagógica sobre o desenho da *Graúna* foi enredada com a contextualização sensório-sensível da música *O Bêbado e o Equilibrista*, de Aldir Blanc (1946 – 2020) e João Bosco e com a performance da voz poética de Elis Regina (1945 – 1982). A música reverbera a ambiência trágica do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, ao passo que traz a esperança através da arte, na figura do personagem de Charlie Chaplin (1889 – 1977) - o Carlitos, e com a possibilidade de retorno dos exilados políticos, como é o caso do Herbert de Souza (1935 – 1997) - o Betinho, irmão do cartunista Henfil (1944 – 1988). Diante disso, a música se apresenta como uma paisagem sonora que reconstrói a atmosfera em que o *cartum* da *Graúna* foi desenvolvido, proporcionando uma experiência de escuta sensível e uma percepção mais complexa da história da arte e do Brasil.

Deste modo, os objetivos centrais das paisagens sonoras propostas no CTAEJA-IBC são de criar uma sensação de presença e imersão nos diversos contextos imagéticos; distinguir e reconhecer as relações dos diferentes textos com os elementos plásticos e artísticos da leitura, contextualização, do fazer, do fruir (Barbosa, 2010) e do sentir com a sonoridade; complementar à audiodescrição e à

²⁰ A partir do projeto de ensino *Ateliê de Arte Colaborativa*, do CTAEJA-IBC, no contexto da Pandemia da COVID-19, foi desenvolvido o podcast *Ateliê Sensorial*. A arte da capa do podcast é uma imagem de um bastidor bordado com flores coloridas, envolvida por linhas e uma tesoura. O título do podcast: *Ateliê Sensorial*, sobrepõe a imagem com letras na cor branca. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/5kh0zU7fgFqKHJCJ71103k>

audiomediação, proporcionando uma mediação sensível com as imagens e os aspectos contextualistas do campo ampliado da arte (Krauss, 2008). Em síntese, como nos versos de Guinga e Aldir Blanc, na canção *Chá de Panela*, é para “tocar mais doce, irmão, direto ao coração”.

Nesta travessia, em que o som entrega a arte e ao sensível, a tarefa do tradutor/mediador docente-discente de textos artísticos, transpomos as barreiras comunicacionais “[...] mediante um continuum de transformações” (Benjamin, 2008, p. 18), tendo a audiodescrição, a audiomediação e as paisagens sonoras como recurso de tecnologia assistiva e de inclusão de pessoas com deficiência visual de forma complementar à mediação pedagógica na atividade transcriativa.

8. PRODUÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS NO ESPAÇO EDUCATIVO

Figura 7 - Reprodução tátil-afetiva da *Graúna* do cartunista Henfil



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A reprodução em relevo do desenho do cartunista Henfil - a Graúna, é uma produção artístico-artesanal de material especializado, que agrega a técnica artística de três bastidores de bordado circulares montados de diferentes tamanhos, confeccionados com tela de pintura, papel, linha preta e EVA. No Primeiro bastidor, no topo, contém o texto escrito em português “TÔ VENDENDO UMA ESPERANÇA!”, em letra ampliada de EVA na cor preta. Abaixo deste, há um bastidor maior com o bordado

do desenho da Graúna em linha com volume de EVA na cor preta. O menor bastidor, na parte inferior, está escrito a mesma frase “*TÔ VENDENDO UMA ESPERANÇA!*” em Braille e com a moldura bordada com linha preta. Ao lado da reprodução, temos o *QR code* com a sua audiodescrição.

A produção de materiais acessíveis e especializados é essencial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência visual no processo educacional. Esses materiais podem incluir mapas conceituais, imagens com *thermoform*²¹ e outros documentos do processo artístico-pedagógico (Salles, 2011), que facilitam a compreensão e o aprendizado a partir de uma prática multis sensorial, com o uso da abordagem colaborativa com as mãos, permitindo que o aluno desenvolva a sua percepção tato-cinestésica (háptica), envolvendo conhecimento significativo dos objetos e dos eventos com a exploração ativa.

Além disso, com base nos textos de Gabriel Kaplún (2003) e de Priscila de Souza Chisté Leite (2018), sobre a produção de materiais educativos enquanto um processo inserido no contexto pedagógico, compreende-se a necessidade da aproximação com o contexto do público a quem será destinado o material, pois o produto precisa partir desta contextualização e da possibilidade de construção coletiva.

Gabriel Kaplún (2003), discute a proposta dos materiais educativos como processo que apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizagem, ou seja, uma experiência que transforma e enriqueça de alguma forma, seja ela conceitual, perceptiva, axiológica ou afetiva etc. Assim, ao passo que o material educativo se articula com a construção de mensagens, também potencializa sua utilização como um recurso de mediação pedagógica. Mesmo um objeto ou uma obra que não tem a função de material educativo pode ser utilizada como tal, desde que exista uma experiência contextualizada para a finalidade pedagógica.

Dessa forma, o processo de elaboração do material implica uma tríplice aventura: a criação, o material em si e o seu uso. A criação, por sua vez, envolve vários aspectos: conceituais, educativos, comunicacionais, artísticos, técnicos, além da formação de equipes para articular estes saberes, para que não seja apenas a sobreposição de cada aspecto (Kaplún, 2003).

²¹ Material com o uso de película de PVC, aplicando calor e vácuo, para reproduzir relevo, pontos, linhas e texturas (Rosa, 2015).

Para sistematizar a análise e a produção dos materiais, Kaplún (2003) propõe três eixos orientadores: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional. O eixo conceitual envolve o planejamento, investigação prévia para conhecer a questão profundamente e os conteúdos/conceitos centrais que articulam os debates. A partir disso, o processo percorre as principais ideias e os temas que poderão propiciar uma verdadeira experiência de aprendizado.

O autor pressupõe que o eixo pedagógico deveria ser o principal articulador do material educativo, pois implica na análise das referências do público-alvo, as suas ideias construtoras e os possíveis caminhos para desconstruir, construir e ampliar os repertórios dos sujeitos envolvidos na experiência. Esse eixo, também, busca transformar os repertórios culturais sedimentados que invisibilizam e naturalizam algumas construções opressoras na sociedade atual.

O eixo comunicacional é aquele que viabiliza a mensagem, pois diz respeito ao formato em que o material/mensagem chegará nos sujeitos. Este eixo demanda um repertório cultural abrangente e muita criatividade para que os conteúdos sejam transmitidos e trocados com fluidez, pois, caso haja um exagero no emprego do didatismo a comunicação perde a ludicidade. Deste modo, a figura retórica, poética e a metáfora “adequada” são subsídios para construir a forma de comunicação dos materiais/mensagens educacionais que conquiste a atenção dos sujeitos e desperte outros sentidos.

Por fim, Kaplún (2003) adverte sobre a falta de recursos técnicos, ressaltando que, geralmente, o problema central dos materiais educativos se refere à incongruência entre os três eixos. Quando há um achatamento/apagamento dos eixos, sobressaindo apenas um, as mensagens limitam-se a expressões lineares. São mensagens planas quando articuladas em dois eixos. Um bom material educativo precisa de uma articulação dinâmica e de mútua interdependência entre os três eixos, sem que um se sobreponha em relação aos outros. Dessa forma, temos um material tridimensional.

Já o texto de Priscila de Souza Chisté Leite (2018), sobre os *Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino*, parte da demanda de criação de produtos educacionais para a utilização nas escolas públicas do Brasil. Os referidos produtos precisam estar assentados em práticas e experiências concretas, do chamado “chão da sala de aula” e/ou de espaços não-formais ou informais de ensino.

A autora faz um breve histórico sobre a sua vivência e inserção no campo metodológico de produção de materiais educativos em mestrados profissionais e, em seguida, busca contribuir com a proposta de avaliação coletiva de produtos educacionais, pressupondo um arcabouço conceitual-metodológico crítico e com o viés da educação popular. Por conseguinte, demonstra que encontrou subsídios importantes para a sua pesquisa sobre a produção de materiais educativos nos textos de Kaplún (2003), pois a intenção era estimular a produção dos materiais em parceria com os sujeitos em pesquisas participantes.

Para Chisté Leite (2018), as reflexões de Kaplún (2003) e a cartilha de Ruiz et. al. (2014) sobre a produção de materiais e a educação popular, apontam diretrizes para a validação dos materiais educativos, pois Chisté Leite (2018) considera importante que os materiais sejam elaborados a partir dos contextos concretos, respaldados nas práticas pedagógicas em condições reais.

A elaboração de materiais na educação popular demanda a busca pela temática dos materiais de comunicação/formação que compreenda a educação popular como instrumento de transformação social. Assim, a validação dos materiais deve ocorrer em rodas de conversas ou de grupos de discussão, levando em consideração cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação (Chisté Leite, 2018).

Neste sentido, elaboramos em colaboração com os estudantes o material didático para sequência formativa sobre a obra a Graúna do Henfil e a sua paisagem sonora, na intenção de tecermos a produção de materiais especializados também com as conversações da pesquisa artística e seus documentos de processo (Salles, 2011), para a fruição multissensorial e afetiva. No entanto, ressaltamos que o uso de material educativo não exclui a mediação pedagógica, uma vez que, para a tessitura compreensiva da arte, a produção de material especializado integra-se aos instrumentos de ensino.

Logo, a produção de materiais acessíveis e especializados é um campo essencial para a educação inclusiva e complementar à mediação pedagógica. Através de diversos recursos é possível proporcionar uma experiência de aprendizado de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, levando em consideração os diversos estilos de aprendizagem.

8.1 Mapas Conceituais grafotáteis²²

Figura 8 – Mapa conceitual sobre a culinária indígena



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A imagem acima mostra a produção do mapa conceitual desenvolvido pelo coletivo do CTAEJA-IBC, versando sobre a imantação da culinária indígena na cultura brasileira e destacando: os alimentos (peixes, milho, mandioca, pimenta); as frutas (caju, cupuaçu, murici, coco) e os pratos (pirão, tapioca, tucupi, farinha, peixe assado, beiju).

Os mapas conceituais são representações que auxiliam na organização do estudo de diferentes textos, demonstrando as principais relações. Eles são compostos por conceitos: representados por caixas de diálogo ou círculos; por conexões: linhas ou setas que interligam os conceitos. As palavras e/ou formas-imagens de ligação ajudam a explicar o caráter das relações entre os conceitos.

Para tornar o mapa conceitual acessível para as pessoas com deficiência visual, ele deve ser produzido como um recurso tato-cinestésico (háptico), para organizar e concretizar o conhecimento a partir dos seus principais conceitos. São especialmente úteis para estudantes com deficiência visual quando adaptados, pois, podem articular conceitos de orientação e mobilidade com a leitura.

²² Materiais que podem ser acessados por recursos visuais e táteis concomitantemente, utilizando a impressão em papel e em película de PVC (policloreto de vinila) (Rosa, 2015).

Os materiais são diversos e implicam em uma abordagem colaborativa com os estudantes: utilizando texturas grafotáteis com o braille, o texto em braille, letra ampliada em tinta, formas texturizadas com ou sem *thermoform*, relevos etc., que representarão diferentes conceitos e suas interconexões, forjando uma cartografia tátil (Ventorini, 2014), não apenas uma representação espacial, mas sim, a construção de sentidos nas relações com os espaços.

8.2 Reprodução de Imagens em materiais grafotáteis

Figura 9 – Reprodução com *thermoform* da Pintura Rupestre



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A imagem mostra a figura estilizada de um veado, o detalhe interno da figura pode representar um órgão, possivelmente um útero, pois abaixo tem a figura de um filhote. Esta pintura rupestre é um símbolo do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. As pinturas rupestres são imagens do patrimônio histórico e cultural no Brasil, conhecidas por retratar diversos aspectos da vida pré-histórica e da fauna local, sendo um importante testemunho imagético.

Figura 10 - Reprodução com *thermoform* do grafismo da população indígena Kadiwéu



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A imagem apresenta um desenho estilizado, incluindo pontos, linhas sinuosas e simetria. Este estilo é típico da arte tradicional da população indígena Kadiwéu, do Brasil, conhecida por seus padrões geométricos distintos e o uso de cores vibrantes em cerâmicas e pinturas corporais.

Dessa forma, os materiais didáticos com as imagens da arte podem ser desenvolvidos com a composição de ilustrações em relevo, linhas e/ou texturas com o uso do *thermoform* por cima da imagem, com a intenção de construir um material mais duradouro. A termoformagem é um processo que envolve o aquecimento de uma folha de plástico até que ela se torne maleável, permitindo a gravação de relevos, linhas e texturas. Este método é amplamente utilizado para produzir imagens grafotáteis, como diagramas e mapas, que podem ser explorados pelo toque

8.3 Documentos do processo artístico-pedagógico

Além dos mapas conceituais e imagens com *thermoform*, utilizamos outros documentos de processo da produção artística, que são construções preliminares para o desenvolvimento das obras, “[...] independente de sua materialidade, contém sempre a ideia de registro. Há, por parte do artista, uma necessidade de reter alguns elementos que podem ser possíveis concretizações da obra ou auxiliares dessa concretização” (Salles, 2011, 26).

Para Cecília Almeida Salles (2011), em sua obra *Gesto Inacabado*, os documentos de processo funcionam como registros materiais que capturam o percurso criativo do artista. Esses documentos, são essenciais para compreender os gestos e os rastros de uma obra e, também, para compreender as decisões tomadas ao longo do caminho.

Os documentos de processos são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma construção que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam. Mas estes podem ser considerados a forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo de criação em mãos, mas apenas alguns índices do processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo (Salles, 2011, p. 26-27).

De forma análoga, os materiais utilizados pelos artistas-artesãos do CTAEJA-IBC também geram uma variedade de documentos de processo. “Nesse momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo testadas” (Salles, 2011, 27). Encontramos diálogos experimentais em diversas materialidades, que podem ser digitais ou analógicas. “Mais uma vez a experimentação é comum, as singularidades surgem nos princípios que direcionam as ações” (Salles, 2011, 27).

Entre essas materialidades, encontram-se:

- Rascunhos e esboços de desenhos: auxiliam no planejamento da obra;
- Texturas: podem ser encontradas no ambiente (naturais ou artificiais) ou podem ser produzidas;
- Moldes, modelos e maquetes: permitem testar formas e estruturas;
- Anotações, diários de bordo e diário sonoro: documentam ideias, experimentações e ajustes realizados durante o processo criativo, e contribuem para a escrita do memorial descritivo do Trabalho de Conclusão de Curso;
- Fotografias e vídeos: registram as etapas de produção, sendo especialmente úteis para processos complexos ou para compartilhar técnicas com outros artistas-artesãos e para a divulgação dos trabalhos.

No contexto do CTAEJA-IBC, esses documentos de processo desempenham um papel importante para a acessibilidade. Eles possibilitam que artistas-artesãos com deficiência visual, por exemplo, registrem concretamente os seus itinerários

afetivos e compartilhem suas técnicas e processos de maneira acessível, promovendo uma partilha inclusiva no ambiente artístico-escolar.

Além do mais, são produções teórico-metodológicas da *práxis* pedagógica, uma vez que, esses registros materiais contribuem significativamente para a construção de poéticas individuais. Cada artesão-artista desenvolve um estilo único através de suas experimentações e escolhas. Dessa forma, os documentos de processo não são apenas ferramentas práticas, mas também elementos que enriquecem a narrativa artística e a expressão pessoal de cada artesão-artista.

Figura 11 – Moldes de estêncil vazados e moldes em positivo de formas geométricas e formas orgânicas de plantas.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O uso de molde de estêncil vazado e molde em positivo é um recurso consagrado em diferentes estilos e movimentos artísticos. Para as pessoas com deficiência visual, este recurso revelou ser uma tecnologia assistiva importante nas atividades-criatividade. Os moldes de estêncil vazados são moldes com desenhos recortados, permitindo que a tinta ou outro material passe através das áreas vazadas para criar uma imagem na superfície abaixo. Os moldes em positivo, são formas sólidas que podem ser coladas ou pressionadas em uma superfície para permitir a criação do fundo de uma imagem.

Figura 12 – Tela de desenho

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Em parceria institucional com o projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, *Educação Patrimonial: proposta para o desenvolvimento de material didático e ações de extensão para jovens com deficiência visual*, coordenado pelo professor Dr. Luiz Antônio Ferreira das Neves, a equipe de Artes Visuais e Design do IBC adotou a prancha telada de desenho, elaborada pelas pesquisas do projeto de extensão, com avaliação positiva entre as(os) alunas(os) do CTAEJA-IBC, pois o seu formato, com moldura de madeira, ajuda a orientar o espaço de desenho e, também, auxilia no posicionamento do lápis e/ou de outros materiais de desenho para que não escorreguem.

A prancha telada de desenho foi confeccionada com os seguintes materiais: lousa verde escolar para giz (tamanho A3), tela de nylon (conhecida como tela mosquiteira) e fita adesiva para colar a tela e fazer o acabamento no verso. Na imagem acima mostramos o desenho de uma aluna cega utilizando a prancha telada para desenho, e o estêncil positivo e negativo, com formato de pétalas de flor, escolhido pela aluna.

Além desta prancha, o CTAEJA-IBC utiliza as telas desenvolvidas pelo Departamento Técnico Especializado do IBC (DTE). A diferença significativa entre elas é a ausência da borda na tela desenvolvida no IBC, no entanto, (as) educandas(os) também aprovam este recurso. O lado positivo da tela desenvolvida

pelo IBC é o fato dela poder ser reproduzida com facilidade e com adaptações de materiais. A seguir, descrevo os materiais para a confecção da prancha telada de desenho:

- Opções para textura da tela: pedaço de tela de nylon (mosquiteira), pano de prato, pano de saco, juta, tecido de algodão, EVA texturizado, feltro, entretela, entre outros;
- Opções de suporte: prancheta de mão, de mesa, papelão, papel paraná grosso, papel Kraft grosso e/ou um compensado de madeira;
- Papel para utilizar com a tela: de preferência papeis com a gramatura maior de 180g, o papel Braille etc.;
- Fita adesiva para colar a tela de nylon no verso do suporte;
- Pode cobrir o verso do suporte com uma folha de vinil adesivo transparente ou fosca para fazer o acabamento.

Figura 13 – Carimbos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Os moldes por carimbo, selo e rolo são técnicas utilizadas de diversas formas na arte e no artesanato. No CTAEJA-IBC, estes materiais são utilizados para a exploração de padrões e formas, sem o intuito de reprodução automática, mas sim, com a instrumentalização didática para alcançar plasticidades possíveis em composição volitivas-responsivas. Os carimbos, os selos e os rolos podem ser

utilizados como moldes em relevo, comprados ou confeccionados artesanalmente, para gravar ou imprimir na cerâmica, papel, tecido etc.

Figura 14 – Carimbos



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Assim como na imagem acima, os carimbos de folhas produzidos com papelão e EVA preto são recursos que transferem uma imagem para uma superfície ao serem pressionados contra ela. Eles podem ser feitos com diversos materiais além do EVA, como argila, borracha, madeira, espuma, papelão, gesso, texturas naturais etc. e são frequentemente usados com tinta. Os carimbos são interessantes para construir padrões de estampas em papel, tecido, cerâmica e outras superfícies.

Os selos são historicamente utilizados em contextos oficiais. Em escritórios, para autenticar documentos etc., mas podem ter uma função semelhante aos carimbos de uso artístico-artesanal. Eles podem ser feitos com giz de cera, parafina, cera de abelha ou ceras vegetais de soja, coco, palma ou outros materiais para construir desenhos, padrões, texturas e relevo.

Os rolos de mão ou de dedo são cilindros com desenhos orgânicos ou não para construir padrões e/ou texturas. Este tipo de carimbo não possui alça. Basta rolar com as mãos ou os dedos sobre a superfície do material, pode ser utilizado de forma plana em uma placa de argila por exemplo, ou na parede de uma peça. Os rolos podem ser

feitos de argila, de madeira etc. e a sua gravação pode ser com tintas, argila ou outros materiais. Eles são especialmente úteis para criações em paredes, papéis, tecidos e cerâmicas.

Figura 15 - Desenho e molde com cola quente



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O desenho com molde e cola quente é uma abordagem utilizada nas práticas educativas com muita frequência nos projetos de serigrafia do CTAEJA-IBC, pois permite criar formas táteis e texturas gráficas que facilitam a percepção e a compreensão dos desenhos. Articula a percepção tátil com a incorporação de técnicas que permite às pessoas com deficiência visual participarem de atividades artísticas e, com isso, desenvolverem o seu potencial criativo.

9. CURADORIA DE ARTE: *MANIFESTO ARTISTAS DE GANHO E EXPOSIÇÃO EXPANDIDA – ESPAÇOS IMANTADOS*

Figura 16 – Cartaz publicitário da Exposição Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados



Fonte: Arquivo Pessoal (2023).

O produto educacional por exposição de arte que enredamos com a curadoria coletiva, em diálogo com os saberes e as práticas desenvolvidas no espaço educativo dos ateliês e das salas de aula, é um processo que envolve pressupostos teórico-metodológicos, técnicos, tecnológicos e de artesanía criativa.

O campo da prática expográfica remonta ao paradigma moderno museológico e artístico de elencar hierarquicamente alguns artefatos e/ou produções como objetos de poder, que ganham legitimidade e visibilidade (Gell, 2022). No entanto, desafiando a lógica de poder, sem perder o caminho epistemológico do campo da arte, surgem algumas questões: quais produções artísticas desenvolvidas por pessoas com deficiência visual são expostas nos espaços culturais? Quais as formas de mediação artística consideramos essenciais para o compartilhamento? Como a nossa imaginação e nossas memórias trocam visualidades? O que nos atrai para estarmos juntos, como uma espécie de imantação no convívio comum?

Em nossas pesquisas sobre o movimento das curadorias de artes visuais no Brasil, compreendemos que a memória do Ateliê do Engenho de Dentro no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, como relata Pape (1980), foi um evento de grande importância ao propiciar o encontro entre artistas plásticos e os críticos de arte com os artistas internados e a Nise da Silveira (1905 – 1999), pois engendrou uma relação afetiva entre os corpos. Esta experiência de ateliê, “deslocou o eixo da crítica de arte dos meios acadêmicos, oficiais e literários” (Villas Bôas, 2008, p. 198) para outros meios, tornando a relação da arte com os corpos divergentes parte do debate sobre a produção criativa e da formação artística.

As análises do programa modernista dos anos de 1950 focalizam geralmente a questão da identidade nacional *versus* universalismo, ressaltando-se nelas a ausência de brasilidade na produção artística de meados do século XX; outra modalidade analítica atribui à força dos movimentos de vanguarda brasileiros e estrangeiros a modificação das regras do fazer artístico. Finalmente, as mudanças estéticas teriam ocorrido devido às transformações econômicas que concorreram para a racionalização das condutas sociais. Nesse sentido, a formação de uma ordem social moderna, embora possibilitasse a autonomia da esfera artística, acabaria por determinar uma arte funcional. A história do Ateliê do Engenho de Dentro, entretanto, informa sobre outra modalidade de realização do programa modernista concreto que se define pela troca complexa de interesses, afetos e idéias (Villas Bôas, 2008, p. 216-217, conforme o original).

Na virada da arte contemporânea, Frederico de Moraes propõe uma nova partilha sobre a questão do corpo na curadoria de arte. Na proposta *Do Corpo à Terra*, de 1970, em Belo Horizonte, Frederico de Moraes introduz a concepção da *Nova Objetividade Brasileira* (1967), da participação ativa e da ocupação dos espaços da rua, na manifestação de quem escreve e produz arte com as palavras-imagens e, não obstante, de quem destina tempo-espaço para vivenciar saberes de experiências. A proposta de Frederico Moraes abarcava ao menos duas inovações para o circuito de arte no Brasil daquele período: os artistas não foram convidados “[...] para expor obras concluídas, mas para responderem diretamente ao contexto físico, político, social e cultural do local. A segunda baseava-se na simultaneidade de participação de um crítico num projeto como artista e curador” (Tejo, 2017, p. 165). Vejamos o texto de Frederico Moraes no manifesto *Do Corpo à Terra*:

O corpo como um pulmão da existência. Sístole e Diástole - respirar e transpirar. O sangue como elemento de comunicação entre todos os

homens. Com o suor. O corpo - Cabeça, tronco e membros. Todos os sentidos e não apenas com a visão. Um código tátil-olfativo. Uma gramática gustativa. Uma linguagem acústica. Os demais sentidos determinam espaços circulares, por isso mesmo dinâmicos. A mão que apalpa, o corpo que anda, olfato- imaginar. E participar (Morais *apud* Tejo, 2017, p. 165).

Figura 17 - Releitura da obra Roda dos Prazeres de Lygia Pape



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Na linha destas práticas artísticas e curatoriais, de cunho alternativo e independente, compomos a curadoria coletiva a partir de uma leitura de mundo como composição de uma educação popular, parte de proposições com base nas experiências-vivências²³ (Benjamin, 1993b; Vigotski, 2018) da realidade concreta, com as questões que tangenciam as experiências com as imagens da arte, em constante aprofundamento teórico-prático e, não por menos, diálogo com as pessoas com deficiência visual. Ou seja, não se trata de uma mera curiosidade ou de um

²³ Com base na aproximação do conceito de *Erfahrung* (experiência) em Walter Benjamin (1994), bem como, o conceito de vivência em Lev Vigotski (2018). A vivência (em russo, *perezhivanie*) figura como uma experiência emocionalmente carregada, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência e da personalidade de um sujeito. A vivência é um processo psicológico complexo, que articula o sujeito e o objeto de sua experiência, refletindo a interação no ambiente social. Vigotski (2018), argumenta que as vivências não são apenas reações passivas a estímulos externos, mas são ativamente construídas pelos sujeitos.

pedantismo especulativo ou teórico, ao contrário, trata-se de uma pesquisa fincada em elementos epistemológicos do campo das artes visuais em dialogia com o espaço de profissionalização, constantemente tensionado pelo paradigma visuocêntrico.

A prática de tecer a experiência estética sobre as imagens em saberes sensíveis das pessoas com deficiência visual, com processos compartilhados, é a proposição de um desenho expositivo a partir da polifonia (Bakhtin, 2006), e não de um “outro” a ser enquadrado, que se realiza a partir de laços de comunidade, sobre o que sentimos e sobre o que queremos que faça parte de uma leitura de mundo para a inclusão e a diversidade. Dessa forma, a prática artística e curatorial desenvolvida e aqui exposta, atua para proporcionar uma acessibilidade estética e afetiva, podendo abarcar a tecnologia assistiva como uma Tecnologia Social (TS) para as pessoas com deficiência visual, pois consiste em um processo desenvolvido de forma compartilhada para a promoção da inclusão social e, conseqüentemente, para o bem-estar e o bem-viver.

Em diálogo com os objetivos da nossa pesquisa participante, a equipe de Artes Visuais e Design do IBC abraçou e desenhou o projeto de ensino *Benjamin em Vozes: Experiências Imagéticas Compartilhadas*, no decorrer do ano de 2023 (Instituto Benjamin Constant, 2024). De tal modo, a Curadoria das exposições – *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados* – foi composta por muitas mãos: as mãos dos estudantes e das professoras da educação profissional do Curso Técnico em Artesanato Integrado ao PROEJA, entrelaçadas com as poéticas artísticas de Lygia Pape, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Celeida Tostes (1929 – 1995), Henfil etc. e dos componentes programáticos e curriculares do curso.

A exposição reuniu as obras poéticas dos estudantes e os textos tecidos em meio aos processos de ensino-aprendizagem, na relação dialógica docente-discente, embasados nos estudos, na produção de materiais acessíveis e nos registros fotográficos que atravessaram os espaços de compartilhamento do curso (salas de aulas, ateliês, auditórios, oficinas, rodas de conversa etc.).

O desenho expográfico curatorial convergiu para o uso do Espaço Cultural do IBC e também para o uso de outros espaços. A pretensão da equipe de Artes Visuais e Design do IBC, em conjunto com as(os) educandas(os), era expor os trabalhos em um lugar concentrado (no Espaço Cultural), para que a mediação discente fosse possível, e a abertura para os jardins do IBC, com a intenção de levar as composições curatoriais e construir diálogos com a história das artes visuais no IBC.

Figura 18 - Espaço de Memória - Exposição Expandida nos jardins do IBC



Fonte: Acervo pessoal (2023).

O Manifesto buscou conversar com as obras poéticas dos estudantes e com os textos tecidos nos processos de ensino-aprendizagem, na relação docente-discente, embasados nos estudos, na legibilidade de produções artístico-curatoriais, na produção de materiais acessíveis e nos registros fotográficos que atravessaram os espaços de compartilhamento do curso (salas de aulas, ateliês, auditórios, oficinas, rodas de conversa etc.).

O coletivo do CTAEJA-IBC atribuiu o nome *Manifesto Artistas de Ganho* à curadoria a partir dos diálogos crítico-sensíveis sobre as vanguardas artísticas contemporâneas, à obra de Lygia Pape e à sua análise por Roberto Conduru, recorrendo a contextualização pela leitura e a voz poética (Zumthor, 2018) da música popular brasileira, evidente na referência parafraseada da música *Outras Palavras*, de Caetano Veloso, para expressar o protesto com as falas preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, consideradas pelo coletivo não apenas ofensivas, mas também, tristes, vazias de poesia e encanto, assim como as pessoas que as repercutem.

Em meio às conversações nos espaços formativos, o termo “artista de ganho” (Conduru, 2009, p. 132) foi o que melhor condensou o percurso transcriativo do coletivo, pois abarcava a tradução da imagem ancestral das escravas de ganho e as possibilidades poéticas de artistas-artesãos em face à exclusão social.

Além disso, a performance da leitura e a voz poética do manifesto incorporou aos objetos criados também a prática do *happening*, pois o grupo desejava a participação e o diálogo com o público sem que houvesse uma representação, com a perspectiva de vida e arte uníssonas.

Dessa forma, o coletivo abriu a exposição em forma de manifestação artístico-política com o manifesto. Os dizeres do manifesto foram transmitidos da mesma maneira que os movimentos sociais replicam as vozes para ecoar o som mais alto e abrangente: quando uma pessoa fala e o restante reproduz como um coral, uma voz coletiva. As inserções do manifesto aconteciam quando um grupo novo de pessoas adentravam no Espaço Cultural.

Partindo de nossas experiências artísticas expomos com as nossas produções, os conhecimentos que construímos juntos. Conversamos sobre a cultura alimentar das tradições indígenas, os seus hábitos na cozinha e a convivência nos espaços para compartilhar os alimentos. Aprendemos sobre a afro brasilidade nos movimentos sociais e a sua ligação com as práticas artísticas, com isso, aprendemos sobre nós mesmos. Desenvolvemos nossas produções com base nesses estudos e é por isso que nos manifestamos: Habitamos o nosso conhecimento a partir das nossas produções artísticas para conquistar o nosso espaço e, também, para criticar o sistema social de exclusão e opressão.

Não queremos qualquer coisa sobre nós e para nós.

Queremos outras palavras.

Palavras de respeito e empatia.

Queremos o compartilhamento de nossas sensibilidades.

Lutamos pelo nosso espaço.

Queremos caminhar com segurança nas cidades.

Direito ao trabalho.

Respeito a nossa forma de arte e expressão.

Não toleramos o preconceito com as nossas diferenças.

Desejamos acessar os produtos tecnológicos e de tecnologia assistiva.

Por fim, abrimos a nossa exposição para que vocês experimentem tudo que nós produzimos com felicidade (Instituto Benjamin Constant, 2023).

Os gestos tramados na curadoria de arte do CTAEJA-IBC foram o de mover-se, de relacionar-se e implicar-se com as partilhas que se apresentam, ou não, como sensíveis, pois as(os) educanda(os) estiveram a todo momento presentes e mediando as suas próprias obras. O que permitiu a melhor movimentação dos alunos foi a presença da mesa no centro do Espaço Cultural, referencial de orientação e mobilidade. Este desenho expográfico foi desenvolvido para que as(os) educanda(os) tivessem a experiência profissional de exercitar a criatividade para apresentar as suas

próprias produções e de construir formas de movimentar-se nos espaços.

A seguir, descrevemos as etapas do desenvolvimento da curadoria artística do *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados*. Estas etapas, por sua vez, não foram desenvolvidas de forma estanque ou separadas, elas se entrelaçam durante todo o processo:

- A construção de referenciais teórico-práticos para a concepção da exposição: este momento está relacionado com as articulações pedagógicas tecidas em aula – e os projetos de ensino;
- Construção do tema em conjunto com o projeto de ensino 2023 (*Projeto Benjamin em Vozes: Experiências Imagéticas Compartilhadas*) e em conjunto com a produção de materiais artístico-acessíveis nos processos criativos;
- Desenvolvimento do processo criativo e elaboração das pesquisas artísticas;
- Seleção dos espaços de exposição e das obras desenvolvidas ao longo do projeto de ensino;
- Escolha do título (*Manifesto artistas de ganho*) e o texto curatorial;
- Montagem da exposição (preparação do espaço que irá acolher a exposição, transporte das produções, acessibilidade, desenho expográfico, texto curatorial e divulgação);
- Compartilhamentos e fruição da exposição;
- Desmontar a exposição;
- Publicizar o evento²⁴.

²⁴ Programação dos eventos em comemoração ao aniversário de 169 anos do IBC: Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-celebra-169-anos-com-programacao-variada>
Publicação sobre a exposição disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

Figura 19 - As(os) educandas(os) do Coletivo CTAEJA-IBC no Espaço Cultural



Fonte: Página Eletrônica do Instituto Benjamin Constant²⁵ (2023).

10 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das memórias afetivas da exposição *Manifesto Artistas de Ganho e Exposição Expandida - Espaços Imantados*, operação de passado revisitado e propulsor de devires, a nossa pesquisa participante registrou a conversação das paisagens-imagens tecidas nos espaços de compartilhamento de saberes e sensibilidades das salas de aula, ateliês e espaços expositivos, com as paisagens afetivas que compuseram a curadoria do CTAEJA-IBC.

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/exposicao-apresenta-trabalhos-produzidos-pelos-cursos-tecnicos-em-artesanato>

Nestes espaços de compartilhamento, compreendemos que a movimentação das imagens atuou para produzir vizinhanças, comunidades e sonoridades para ser e estar no coletivo. Ainda que atravessados pela fragmentação sistemática de nossas sensibilidades, a curadoria trouxe a potência imagética das(os) educandas(os) do CTAEJA-IBC e a denúncia do estado de opressão que as pessoas com deficiência sentem em seus corpos.

Neste contexto, nos aproximamos de uma apropriação estética multissensorial, no encontro das materialidades com as narrativas das (os) educandas (os), mediadores e comunicadores de sua própria criação, em convergência com as suas narrativas estéticas relativas às cores, às formas, aos espaços, aos ritmos e às temporalidades, em dialogicidade com a corporeidade plástica dos artefatos produzidos.

Como resultado, consideramos que a curadoria possibilitou encontros inclusivos com a arte; trocas sensíveis a respeito do nosso patrimônio histórico e cultural; discussões sobre aspectos da arte, da educação e da acessibilidade; provocou situações de aprendizado sobre o processo cultural; contribuiu para a mediação inclusiva e colaborativa da arte e do patrimônio histórico e cultural; desenvolveu material didático inclusivo para favorecer a comunicação das imagens da arte e a concretização dos saberes construídos na mediação pedagógica; instigou práticas cotidianas envolvendo diálogos com a comunidade escolar sobre as formas de atuação na cidade.

A curadoria também se orientou para a construção de visibilidade e legibilidade dos sujeitos históricos do CTAEJA-IBC no atual sistema social, a partir de suas próprias demandas, tanto as que foram recitadas através do manifesto, quanto as que ficaram inscritas nas materialidades criadas.

Diante disso, compreendemos que este produto educacional está entrelaçado com a questão da mediação pedagógica, modo de realizar a construção do conhecimento a partir das interações entre o docente, discente e comunidade na contemporaneidade, estabelecendo estratégias de ensino-aprendizagem baseada em processos de leitura de mundo, em que as tecnologias digitais de informação e comunicação produzem materialidades próprias, que precisam de reflexões constantes.

O produto educacional em paralelo com a dissertação do mestrado, demonstrou as diversas formas (incluindo as estratégias digitais) para expandir as

conversações sobre a acessibilidade plena de textos imagéticos que compõem a curadoria pedagógica para a formação omnilateral articulada com a arte, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, procurou evidenciar a importância dos laços culturais e sociais nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, para transpor as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual nos espaços de mediação sociocultural com criatividade e dialogicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto. **Revista Arte Filosofia**, Ouro Preto, n. 4, jan. 2008, p. 9-14. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/731>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ALVES, C. A.; MORAES, M. Entre Histórias e Mediações: um caminho para acessibilidade estética em espaços culturais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 584-594, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/kySF7BcdkSQ4dMpNV7cw6Hb/#>. Acesso em: 17 Mai. 2024.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALZI, J. J. **O Impressionismo**. São Paulo: Claridade, 2009

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. 3ª edição. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993a.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993b.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**, um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas, volume III, 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 17 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional De Cursos Técnicos**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CALDERÓN, A. S. Potencias y impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. In: VEGA, F.; ROCCO, V. (Eds.). **Estética del disenso: políticas del arte en Jacques Rancière**. Santiago de Chile: Editorial Doble Ciencia, 2018, p.135-149.

CAMPOS, H. de. **Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAVALCANTI, L. Lygia Pape: em busca do poema. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 8–17, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/25858>. Acesso em: 20 set. 2024.

CHISTÉ LEITE, P. de S. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Investigação Qualitativa em Educação**, Vitória. v.1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 6 mai. 2023.

CONDURU, R. Artista de ganho: Lygia Pape, apropriação, afro-brasilidade. In: COSTA, L. C. (Org.). **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2009.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, 13(2), 30-36, 1999. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf. Acesso em 17 out. 2023.

COSTA, L. B. da. **Imagem dialética, imagem crítica: um percurso de Walter Benjamin à George Didi-Huberman**. 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2009/DA%20COSTA,%20Luciano%20Bernadin%20-%20VEHA.pdf>. Acesso em 24 set. 2023.

- CUNHA, A.P. **Dicionário de artes plásticas**. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2005.
- DAS, V. **Life and words: violence and the descent into the ordinary**. Berkeley: University of California Press, 2007.
- DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6–19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Peuples en larmes, peuples en armes**. Paris: Éditions de Minuit, 2016.
- DONDIS, D. A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DUARTE, C. R. de S.; COHEN, R. Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. **Revista Benjamin Constant**. 2003. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10359>. Acesso em: 24 set. 2015.
- FOCILLON, H. “Elogio da mão”. **Revista Serrote**. Instituto Moreira Salles, São Paulo. Edição 6, novembro de 2010. Disponível em: https://www.revistaserrote.com.br/wp-content/uploads/2012/03/elogiodamao_07.pdf. Acesso em 13 ago. 2024.
- FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda no final do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- FOSTER, Hal. **Vision and visibility**. By Press: Seattle, 1998.
- FREINET, C. **Por uma escola do povo**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, C. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GELL, A. A rede de Vogel: armadilhas como obras de arte e obras de arte como armadilhas. **Arte e Ensaios**. n. 8, p. 174-191, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/50036>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- GOMES, M. de O. Das possibilidades de se ouvir um quadrado: a audiodescrição nos poemas visuais. **Anais do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, Porto de Galinhas, PE: 2019. p. 3835 - 3842. Disponível em: <https://simelp.com.br/anais-simelp/publicacoes/AT094/PDF-trab-4181-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.
- GOMES, M. O. Fazer sem ti não faz sentir: a audiodescrição na poesia visual. *In*: BRAGA, L. P. da S. (Org.). **Ciência em foco: o centro de estudos e pesquisas do**

Instituto Benjamin Constant. 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021, Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Cincia_em_Foco_rev2021_OL.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2024.

GROSS, L. **Arte e inclusão**: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tleilagross.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GROSSBERG, L. **Under the cover of chaos**: Trump and the Battle for the American Right. Londres: Pluto Press, 2018.

HOFF, M. Sobre ser professor, artista etc. e vice-versa, ou como construir escolas de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/9489>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Projeto Benjamin em Vozes**: experiências imagéticas compartilhadas. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/educacao/educacao-basica/anexos-ensino/projetos/projetos-de-ensino/projeto-benjamin-em-vozes_experiencias-imageticas-compartilhadas_versao-2023.pdf/@@download/file. Acesso em: 13 set. 2024.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Manifesto Artistas de Ganho. **Comunidade do IBC celebra 169 anos com música**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/comunidade-do-ibc-celebra-169-anos-com-musica>. Acesso em 13 set. 2024.

JAUSS, H. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1979.

KAPLÚN, G. **Materiais educativos**: experiência de aprendizado. Revista Comunicação & Educação, 271, 46-60, 2003.

KASTRUP, V. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre a arte e a cegueira. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência, vol.8, n.3, p. 69-85, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26831>. Acesso em: 23 mai. 2024.

KERN, M. L. B. História e arte: as invenções da paisagem. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300655135_ARQUIVO_Arte,his tepaisagemANPUHM.LuciaKern2011.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. **Arte & Ensaios**. Rio de Janeiro: EBA, UFRJ, 2008. Ano XV, nº17, 128-137, 2008. Disponível em: www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/.../ae17_Rosalind_Krauss.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOTTA, L. M. V. M. **A Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

OITICICA, H. Esquema geral da nova objetividade. In: **NOVA OBJETIVIDADE BRASILEIRA**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 1967.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, S. R. R. e. O problema da leitura de imagens. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 39–58, 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2655>. Acesso em: 25 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. C. de. Estesia e experiência do sentido. **Cadernos de Semiótica Aplicada** Vol. 8. n.2, dezembro de 2010.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1989.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAPE, L. **Apresentação**: Mário Pedrosa. Poemas: Luiz Otávio Pimentel. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

PAPE, L. **Catiti catiti, na terra dos brasis**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/5575/3/462326.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2015.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 80, p. 84–102, jan. 2010.

REIS, P. R. O. **Arte de Vanguarda no Brasil**: os anos 60. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RODAWAY, P. **Sensuous Geographies**: Body, Sense and Place. Londres: Routledge, 1994.

ROSA, P. I. da. **A prática docente e os materiais grafo-táteis no ensino de Ciências Naturais e da Terra para pessoas com deficiência visual**: uma reflexão sobre o uso em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2015.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTAELLA, L. Palavra, imagem e enigmas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 16, p. 36–51, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25684>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451–472, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SARRAF, V. P. **Acessibilidade em espaços culturais**: mediação e comunicação sensorial. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Unesp, 2001.

SILVEIRA, N. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

SILVEIRA, P. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SOMMER, M. F. Lygia Pape, professora: práticas pedagógicas como práticas artísticas. **Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 468–489, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8671367>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TEJO, C. S. **A gênese do campo da curadoria de arte no Brasil**: Aracy Amaral, Frederico Moraes, Walter Zanini 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29890/1/TESE%20Cristiana%20Santiago%20Tejo.pdf>. Acesso em 02 ago. 2024.

TOJAL, A. P. da F. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001039147>. Acesso em: 01 mai. 2024.

TOJAL, A. P. F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. Tese de Doutorado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/pt-br.php>. Acesso em: 01 mai. 2024.

TOMAZ, M. V. **Além da visão**: mediações na experiência estética. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19761/1/AlemVisaoMediacao.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

VAN DIJK, J. **Movimento e comunicação em crianças com rubéola**. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha. São Paulo: AHIMSA, 1968.

VENÂNCIO FILHO, P. **Marcel Duchamp**: a beleza da indiferença. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VENTORINI, S. E. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil**: estudo de casos. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILLAS BÔAS, G. **A estética da conversão**: o ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951). *Tempo Social*, v. 20, n. 2, p. 197–219, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/TycDtQdLyYyJfWMy3hrFGSN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 mai. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WHITE, K. **Textos fundadores**. Instituto Internacional de Geopoética. 1989. Disponível em: <https://www.institut-geopoetique.org/pt/textos-fundadores/56-o-grande-campo-da-geopoetica>. Acesso em: 19 jun. 2024.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZILIO, C. **A querela do Brasil**. A questão da identidade da arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari (1922-1945). 2021. Disponível em: [https://www.portinari.org.br/acervo/bibliografico/@reld\[@property=language\]/22150](https://www.portinari.org.br/acervo/bibliografico/@reld[@property=language]/22150). Acesso em 28 ago. 2023.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu, 2018.