

## UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: o projeto Arte e Diferença

Anamaria Fernandes Viana<sup>1</sup>

Monica Maria Farid Rahme<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta o Projeto de extensão Arte e Diferença, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais desde 2017. O projeto consistia, inicialmente, na realização de oficinas artísticas com jovens e adultos com e sem deficiência, processo que sofreu alterações nos anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia. O texto discorre sobre cinco princípios norteadores do projeto: acessibilidade, ludicidade, autoralidade, articulação entre o singular e o coletivo, curiosidade pelo outro, evidenciando o entrelaçamento desses princípios ao percurso de trabalho proposto. O texto focaliza elementos relacionados à proposta metodológica do projeto e aos seus efeitos para o percurso formativo das estudantes, tendo em vista a constatação de que a temática da deficiência ainda ocupa uma posição secundária na formação universitária. Os conceitos de hospitalidade e plasticidade são retomados para refletir sobre o lugar ocupado pelo outro, sobretudo quando a experiência do outro se coloca na dimensão do estrangeiro, facilmente enquadrado em rótulos e saberes previamente definidos. Ao longo da escrita do artigo, busca-se indicar a potencialidade da extensão, articulada às atividades de ensino e pesquisa, como vertente que favorece um engajamento da universidade com as questões e desafios vivenciados pelos sujeitos na atualidade.

**Palavras chave:** Arte; Educação; Deficiência; Formação; Universidade.

### A FORMATIVE EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CONTEXT: the Arte and Diferença project

### Abstract

This paper presents the *Arte e Diferença* (Art and Difference) extension project, which has been developed at the Federal University of Minas Gerais since 2017. The project initially consisted of holding artistic workshops for youngsters and

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Artes do Espetáculo pela Universidade de Rennes 2. Professora do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5695-2244>. E-mail: [anamariafernandes160@gmail.com](mailto:anamariafernandes160@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2123-2989>. E-mail: [monicarahme@hotmail.com](mailto:monicarahme@hotmail.com).

adults with and without disabilities. Because of the pandemic, this setting underwent changes in 2020 and 2021. This paper discusses five guiding principles of the project: accessibility, ludicity, authorship, articulation between the singular and the collective, and selflessness, evincing the bond of these principles with the work path proposed. It focuses on elements related to the project's methodological proposal and its effects on the students' formative path, considering that the issue of disability still occupies a secondary position within university education. The concepts of hospitality and plasticity are resumed to reflect on the place occupied by the other, especially when the other's experience is placed in the foreigner's dimension, easily framed in labels and knowledge previously defined. The potential of the extension program linked to teaching and research activities is highly evidenced throughout this paper, as an aspect that favors the university engagement with the issues and challenges experienced by subjects nowadays.

**Keywords:** Art; Education; Disability; Training; University.

## **UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: el proyecto Arte y Diferencia**

### **Resumen**

Este artículo presenta el proyecto de extensión Arte y Diferencia, desarrollado en la Universidad Federal de Minas Gerais desde 2017. El proyecto inicialmente consistía en realizar talleres artísticos con jóvenes y adultos con y sin discapacidad, proceso que sufrió cambios en 2020 y 2021 debido a la pandemia. El texto trata sobre los cinco principios orientadores del proyecto: accesibilidad, carácter lúdico, autoría, articulación entre lo singular y lo colectivo, curiosidad por el otro, destacando el entrelazamiento de estos principios con la trayectoria de trabajo propuesta. El texto se centra en elementos relacionados con la propuesta metodológica del proyecto y sus efectos en la trayectoria educativa de los estudiantes, teniendo en cuenta que el tema de la discapacidad aún ocupa un lugar secundario en la formación universitaria. Los conceptos de hospitalidad y plasticidad se retoman para reflexionar sobre el lugar que ocupa el otro, especialmente cuando la experiencia del otro se coloca en la dimensión del extranjero, fácilmente enmarcada en etiquetas y saberes previamente definidos. A lo largo de la redacción del artículo, se busca señalar la potencialidad de la extensión, vinculada a las actividades de enseñanza e investigación, como un aspecto que favorece un compromiso de la universidad con los problemas y desafíos que viven los sujetos en la actualidad.

**Palabras clave:** Arte; Educación; Discapacidad; Formación; Universidad.

O projeto de extensão universitária Arte e Diferença é realizado, desde 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), envolvendo duas unidades: Escola de Belas Artes e a Faculdade de Educação. O projeto tem como objetivo desenvolver uma articulação entre o singular e o coletivo, por meio de ações que se produzem na interface de diferentes áreas, como Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Educação. Para tanto, realizamos todos os anos seleções para bolsistas regulares e voluntários, por meio de editais do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e da Pró-reitora de Graduação (Prograd), amplamente divulgados nos cursos de graduação dessas áreas. A partir de 2021, o projeto passou a receber estudantes do curso de especialização em Transtorno do Espectro do Autismo, realizado pelo Departamento de Psicologia/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Além de discentes da UFMG, o Arte e Diferença conta com a participação de pessoas da comunidade que se interessam pelo tema e encontram nas atividades desenvolvidas algum ponto de conexão, como a dança e a interpretação em língua de sinais.

O projeto propõe a construção de metodologias em Arte com foco na acessibilidade, oferta de oficinas acessíveis e interdisciplinares, produções artísticas e realização de eventos científicos, buscando uma articulação entre extensão, ensino e pesquisa. Para tanto, oferecia oficinas artísticas presenciais para jovens com e sem deficiência antes da pandemia e, durante o período de isolamento social, passou a realizar um conjunto de atividades remotas, como oficinas artísticas para estudantes universitários com e sem deficiência, aulas de dança para crianças, jovens e adultos, serenatas para profissionais da área da saúde, entrevistas, *lives*, rodas de conversa, dentre outras ações.

O projeto caracteriza-se pela sua dimensão interativa, inclusiva, crítica e interdisciplinar, que engrandece a formação do estudante em licenciatura, oportunizando experiências sensíveis com foco na diferença. A aptidão na construção de metodologias em Artes que sejam acessíveis e democráticas é de extrema relevância, tanto para o estudante em formação como para o público atendido. Vale dizer que raros são os professores em Artes com experiência

nesta área e que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015, considera alunos com deficiência um público a ser atendido pela escola comum.

O Arte e Diferença busca, por meio de suas diversas ações, fomentar a existência de um *entrelugar*, um território não hierárquico, que marca e une espaços e intervalos de experiências singulares, advindas de todas as pessoas envolvidas, sejam elas coordenadoras, estudantes ou pessoas beneficiadas. Esse *entrelugar* é também um espaço que permite a experiência de adentrar, mergulhar num novo lugar. É uma experiência de deslocamentos internos que mobiliza uma transformação importante em nossos modos de pensar, fazer e compor com a diferença (VIANA, 2021). É também uma experiência de bricolagens, de questionamentos e criações constantes. Neste sentido, vale dizer que muitas vezes vamos na contramão do que que muitas pessoas esperam. Durante esses anos, observamos que vários estudantes, quando chegam no projeto ou nas disciplinas que tratam da questão da diversidade na educação e na arte, ministradas por nós, procuram soluções e respostas determinantes, que tenham a capacidade de resolver os mais diversos impasses. Ora, para nós, esse processo de transformação se dá no contato com o Outro. É na experiência dos contatos mistos (GOFFMAN, 1988) estabelecidos entre pessoas com e sem deficiência, que aprendemos e desaprendemos, que nos colocamos numa dinâmica de desconstrução permanente (DERRIDA, 1967).

Nesse processo de desconstrução, que se manifesta como vivência poética, o fazer/pensar *contaminado* se articula e se fundamenta na experiência da *presença* e *ausência*, insolúveis, não idênticos e não indiferentes, um em relação ao outro. A contaminação é o *leitmotiv* da desconstrução (PETROSINO, 1994, p.133). A contaminação, sempre presente na desconstrução, como seu fundamento, assinala-se como o traço de união entre os conceitos de *presença* e *ausência*, tornando-os estruturantes para a construção de relações embasadas no respeito pela alteridade. O que o outro precisa naquela determinada situação para desenvolver suas potencialidades? O que preciso silenciar em mim para que possa surgir o dizer do outro?

Importante dizer que essas repostas são precárias, instáveis. O que pode ser verdade em um determinado momento, pode já não o ser no momento seguinte. É preciso vigilância e humildade para observar as necessidades do instante. Os modos de contaminação que têm como horizonte relações não hierárquicas, necessitam de ajustamentos, de questionamentos, de modos de presença e ausência variáveis e inconstantes.

No projeto Arte e Diferença, fomentamos a experiência de aprender com pessoas frequentemente julgadas incapazes, incompetentes, inúteis. Essas pessoas, estigmatizadas por suas características não normativas e às quais muitas vezes impomos um certo *saber*, têm muito o que ensinar à nós, *normopatas* (OURY, 2000). Quando optamos por caminhos rápidos, soluções milagrosas que servem para toda e qualquer pessoa, acabamos nos privando do saber que reside em cada uma delas, da inteligência que reside “onde cada pessoa age” (RANCIÈRE, 1987). Privamo-nos da poética enquanto experiência subjetiva, dos múltiplos e maravilhosos aprendizados que surgem na imanência do encontro, e isso só pode se dar pelo espaço reflexivo e crítico de cada pessoa ali presente.

## **SOBRE OS PRINCÍPIOS BALIZADORES DO ARTE E DIFERENÇA**

Ao longo dos anos, a partir de nossas experiências pessoais e das experiências do projeto Arte e Diferença, fomos elencando alguns princípios que julgamos importantes em nossa prática. Esses princípios não têm, por objetivo, como já salientamos, originar fórmulas para contatos mistos, mas engendrar experiências de abertura a partir de convites, de tentativas de sincronias no contato com o outro. Essas experiências funcionam como contaminações e afetações, do não condicionamento, da não normatização, da não padronização do nosso fazer. Uma experiência de porosidade no qual desenvolvemos nossa disponibilidade ao outro, ao desconhecido, colocando-nos num estado de receptividade e abertura que nos possibilita responder, de maneira justa e criativa às necessidades do momento. Como nos diz Larrosa (2001, p. 24), “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas

por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Dentre os eixos mais importantes que orientam o trabalho do Arte e Diferença, ressaltamos cinco: acessibilidade, ludicidade, autoralidade, articulação singular-coletivo e curiosidade, como passaremos a focalizar.

A *acessibilidade* é o primeiro eixo estrutural do projeto. Apesar de o crescente debate em torno da acessibilidade, raras são as atividades realmente acessíveis. Muitas pessoas em situação de deficiência ainda sofrem com o preconceito de serem consideradas incapazes, e muitos profissionais não têm interesse em atender este público. Os limites da formação profissional, o estigma (GOFFMAN, 1988), bem como a invisibilidade desse público no tecido social, contribuem para o descrédito endereçado a esses sujeitos. Sem escutar e respeitar essas singularidades, sem percebê-las como potencialidades, frequentemente impomos um saber normatizante e preestabelecido, que conduz a certa maneira de agir, de estar no mundo. Este modo de fazer impede a pessoa de desenvolver a sua autoralidade, sua autoestima, de se ver como ser criador e, ao mesmo tempo, priva o condutor de uma oficina ou um professor da criação de novas metodologias. Buscamos desenvolver o projeto na perspectiva de reconhecer que os contatos mistos e seus modos de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, programática, de comunicação e natural), constituem-se como condição fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva (GARDOU, 2019).

A *ludicidade* tem por objetivo potencializar espaços de criação das propostas artísticas, de expressão, de construção de conhecimento e de relações sociais, por meio de brincadeiras que acolhem as singularidades existentes. Essas brincadeiras levam em consideração os impulsos criativos, desejos, necessidades e especificidades de cada um, incentivando a imaginação, a iniciativa e a autonomia.

A *autoralidade* visa possibilitar a criação de um espaço no qual a pessoa possa revelar sua sensibilidade, sua linguagem, sua criação singular. A autoralidade é para nós um território de transformação, não só para o indivíduo, mas para o meio no qual ele está inserido. Como campo de diversidade, na celebração do comum e do único, do coletivo e do individual,



ela se torna um espaço político. A autoralidade implica, ainda, a experiência que oferece o *com* em vez de *para*, e que é tecida pela vulnerabilidade do encontro, por uma estrutura de incertezas e descobertas. A autoralidade abarca a autopoética do indivíduo.

A *dialética presente na articulação entre o singular e o coletivo* é também um princípio que prezamos, pois, a cada experiência, buscamos celebrar a singularidade de cada um e, ao mesmo tempo, construir e produzir um espaço compartilhado. Isso não é fácil quando se tenta respeitar cada pessoa, com sua temporalidade, necessidades, limites e potencialidades. Essa geografia de relações é também o território de um espaço-tempo coletivo, comum. O território de um grupo, composto pela grande diversidade de corpos.

Por fim, destacamos a *curiosidade pelo outro*, que consiste na oferta de um convite para que possamos reinventar nossas maneiras de fazer, com disponibilidade, abertura e interesse. O contato com o Outro, com aquele que, a princípio, se difere diametralmente de mim, abre frestas em nossos muros de pedras, criam fissuras no solo estável no qual pousam nossos pés.

Diante da possibilidade desta aventura que se oferece a mim, posso optar por me fechar em um casulo, prendendo-me aos modos dominantes que regem nosso fazer cotidiano, às estacas que nos asseguram e que controlam nossos movimentos, ou posso me aventurar, abrir as asas do desconhecido - não só ao desconhecido que está à minha frente, mas ao que desconheço dentro de mim, ao que desconheço de mim mesma. Essa viagem muitas vezes nos leva à experiência do desaprender. O desaprender não quer dizer necessariamente esquecer o que havíamos aprendido, pois somos constituídos por nosso passado, mas trata-se de uma aposta na possibilidade do devir e do movimento de nos tornarmos outro. É uma possibilidade de transformação que se dá na relação que estabelecemos com o Outro. Esse bater de asas só é possível através de uma abertura interna, de uma curiosidade sensível sem a qual não construo, não crio, mas coloco, imponho, decreto. Paulo Freire (2005, p. 52) nos ensina que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções”.

A partir dessa abertura, receptividade, disponibilidade e curiosidade se

instaura a possibilidade do encontro, um espaço-tempo relacional, tecido pelos ritmos e espacialidades individuais que se afetam. Importante também dizer que o projeto não se edifica numa ótica de eficiência ou da produtividade. Não se espera um resultado, não temos uma meta como finalidade. Ao contrário, optamos pela errância do nosso fazer, mais uma vez, construído da desconstrução provocada pelo Outro. Neste sentido, não pretendemos em nossa prática oferecer aos estudantes modelos ou uma metodologia eficaz, certa, idealizada, infalível, pois o contato demanda porosidade, escuta, entrega (VIANA, 2021). Demanda, ainda, um espaço do não saber, do pensar e da reflexão crítica que permitem a formação do estudante. Como expõe Morey (2013, p. 260),

O pensar não é uma ciência, é um jogo com o saber de outro tipo, irreduzível, que não se deixa formalizar. Seu conteúdo e sua tarefa não são a informação, mas sim a formação. Portanto, ensinar o jogo da reflexão não é, e nunca pode ser, redutível a fornecer informações. O baile é outro, e é impossível bailá-lo a partir do exterior, é preciso entrar, colocar-se em jogo. Por isso tem a ver com a formação, porque é feito de estudo, coragem e paciência.

O pensar sobre a formação das estudantes participantes do projeto tem sido um exercício de reflexão importante para a construção do trabalho. Valemo-nos, para tanto, daquilo que se presentifica nas áreas de formação das participantes, bem como nas ausências que marcam esse percurso. Cotidianamente, nas reuniões semanais e em outros momentos, é frequente a manifestação de descobertas vivenciadas nas oficinas e nos momentos dedicados especificamente à formação, bem como um sentimento de ampliação das próprias percepções diante do Outro. Por isso, compartilharemos algumas reflexões sobre o fazer metodológico do projeto, buscando situá-lo e, em seguida, focalizaremos os desafios presentes na formação discente.

## OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia de ensino aplicada pelas estudantes nas atividades do projeto Arte e Diferença é acompanhada pelas coordenadoras e se constrói por



intermédio das diferentes vivências provocadas no encontro de cada sujeito, considerando o que lhe é mais particular. No acompanhamento desse percurso, realizamos encontros regulares entre discentes e docentes para que as orientações incorporem o fluxo das questões engendradas pela prática. Nas reuniões regulares de toda equipe, são discutidos os desejos das integrantes (o grupo é, em sua grande maioria composto por mulheres), a viabilidade das proposições, as necessidades individuais e coletivas, as ações que envolvem cada proposta e os meios para desenvolvê-las. As decisões são tomadas de modo coletivo.

As estudantes que, muitas vezes, tiveram pouca oportunidade de experimentarem vivências com grupos mistos e de atuarem com pessoas que estabelecem formas de interação menos evidentes, têm sua capacidade de criação e de improvisação provocadas, e o desafio de desenvolverem metodologias de trabalho mais adequadas às particularidades do grupo. Para este acompanhamento, propomos, no início de cada ano, algumas práticas entre os membros da equipe. A partir delas, evocamos diversas questões relativas à construção de metodologias que abarquem a diversidade de corpos. Em seguida, as participantes são convidadas a elaborar suas práticas de maneira coletiva. As coordenadoras supervisionam o trabalho na perspectiva de troca de saberes. Desta forma, não pretendemos que as estudantes copiem nossos modos de fazer, mas construam os seus a partir da experiência da alteridade engendrada pelos contatos mistos.

Após um ano de funcionamento do projeto, no final de 2017, criamos o Grupo de Estudos Corpos Mistos que visa introduzir os alunos das licenciaturas e do bacharelado, assim como pessoas da comunidade externa à universidade, nos estudos sobre deficiência, modelo social de deficiência, inclusão escolar, arte, proporcionando um espaço de discussão e aprofundamento teórico. Com a realização do grupo de estudos buscamos efetivar um processo de formação profissional no qual os estudantes e demais participantes possam conhecer e discutir os temas propostos, ampliando suas visões e constituindo um campo de referências que possa ser pertinente para as suas práticas profissionais.

## **SOBRE OS EFEITOS DO PROJETO NA FORMAÇÃO DISCENTE**

A formação no ensino superior comporta uma série de desafios quando pensamos na diversidade. O enrijecimento dos currículos, a desconexão teoria-prática, a percepção do conhecimento como atividade neutra são alguns dos desafios que se impõem cotidianamente nesse nível de ensino, e que em muito desafiam uma formação alinhada com os impasses do tempo presente. A extensão universitária é um dos eixos de trabalho do ensino superior que busca, tradicionalmente, proporcionar e fomentar uma aproximação dos estudantes com esses desafios presentes na vida em comunidades e com as questões mais prementes da cidade. Nesse sentido, a extensão provoca as atividades de ensino e pesquisa, pois convoca os diferentes campos do saber a se inquietar frente a essas realidades e a se implicar diante daquilo que escapa aos aspectos mais formais. A extensão se coloca, ainda, como uma parceira potencial da pesquisa, quando se reconhece os conhecimentos, articulações e vínculos que ela pode fazer emergir (FORPROEX, 1988; COSTA, 2018).

Quando focalizamos a formação discente e a temática da deficiência, verificamos a presença de movimentos recentes na direção de uma maior formalização dessa discussão nos cursos do ensino superior, decorrentes das disputas travadas pela sociedade e, de modo específico, pelos movimentos sociais, que levaram a uma democratização do acesso dessa população aos espaços sociais, de educação e trabalho. Considerando esse aspecto, é possível verificar uma presença mais significativa da discussão sobre a temática deficiência nos cursos de graduação após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, ainda que de modo pontual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/1996. No capítulo destinado à Educação Especial, a Lei assegura a presença de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (s/p). Ainda que a Lei não aborde diretamente a formação no ensino superior, explicita a demanda por uma qualificação profissional que

é geralmente atribuída a esse nível de ensino. Posteriormente, outras legislações e normatizações foram implementadas, como a Lei de nº 10436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que orienta a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas, e como disciplina optativa nos outros cursos de formação superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002, seguida das Diretrizes Curriculares de cada licenciatura, definidas nos anos seguintes, sendo apreciadas pelo Conselho Nacional de Educação. No ano de 2009, o Brasil passa a adotar a Política Nacional de Formação de Professores, propondo cursos presenciais e na modalidade de educação à distância para professores que já exerciam o magistério sem terem cursado o ensino superior (BRASIL, 2009). Em 2015 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, que reafirmam a Língua Brasileira de Sinais como componente curricular, bem como a Educação Especial (BRASIL, 2015).

Embora a legislação afirme a necessidade de mudanças curriculares, verificamos a partir de estudos sobre o tema (FERRARI; SEKKEL, 2007; RAHME, DINIZ, MAIA, 2014; CARVALHO; RAHME, 2019), que essas movimentações produziram efeitos que podem ser considerados ainda pontuais na realidade dos cursos, demandando que haja uma maior implicação das instituições de ensino superior com a temática, não apenas no sentido de garantir sua explicitação nos documentos curriculares, mas, também, de reconhecer a sua transversalidade em disciplinas nas quais o tema da deficiência não ocupa uma posição de centralidade, mas guarda relevância para o desenvolvimento da área de conhecimento. Um movimento relevante, nesse sentido, foi produzido na UFMG ao implantar, no ano de 2018, a Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão que, além de reunir docentes que trabalhavam o tema e que se encontravam dispersos na instituição, possibilitou que discentes de diferentes cursos passassem a ter um contato com diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre a deficiência.

No projeto Arte e Diferença, observamos que as vivências realizadas têm produzido efeitos relevantes para a formação profissional das estudantes, despertando o senso crítico, a articulação teoria-prática e a implicação profissional voltada para um público que se apresenta de modo diverso. Essas dimensões podem ser visualizadas nos depoimentos abaixo, quando as participantes destacam, dentre outros aspectos, a descoberta de modos distintos de pensar a sua área de formação, de se dirigir ao outro, de traçar metodologias e analisar criticamente a padronização dos espaços:

Participar do Projeto Arte e Diferença tem me possibilitado obter novas perspectivas a partir da proposta artística que orienta as oficinas ofertadas às pessoas com e sem deficiência, pois me convoca a acolher diferentes formas de ser em um trabalho de sensibilização e escuta do outro. (...) Atuar e fazer parte deste trabalho tem proporcionado significativos efeitos na minha vida profissional enquanto psicóloga, na minha vida acadêmica como mestranda e na minha vida pessoal como indivíduo, frente ao mundo que me cerca. (LOPES, Nathalia Lopes, psicóloga, mestranda em educação e voluntária do projeto em 2021).

Pude pensar a Arte num âmbito mais ampliado, a Arte que pode dialogar com o fazer do outro. (...) Deixar-me surpreender pelo que a vida é capaz de nos trazer e deixar-me aprender pelo outro. Todas as oficinas que tive a oportunidade de ministrar, cada pessoa que pude conhecer, me trouxe um desejo de continuar vivendo essa potência da criação que nasce da convivência com o outro, com as diferenças. O projeto me proporcionou vários questionamentos em relação a minha própria formação porque durante todo esse período de graduação em Licenciatura em Artes Visuais, não tive nenhum contato com matérias que me fizessem pensar, refletir e explorar as possibilidades de metodologias de Artes acessíveis. Então, a partir de toda essa vivência, percebi que ainda tenho muito o que pesquisar, muito o que aprender e principalmente me deixar afetar por todas as relações que um espaço de aprendizado nos proporciona. (ABDALLA, Júlia, estudante em Licenciatura em Artes Visuais, bolsista do projeto no ano de 2021)

A experiência em participar do Arte e Diferença me proporcionou a sensação de inquietude. Diversas questões me atravessaram e ainda me atravessam. Questões sobre o mundo, a sociedade, a educação e o meu papel em todas essas esferas. Viver o Arte e Diferença me possibilitou ter o hábito de pensar sobre “pequenos” detalhes na estrutura de locais do meu cotidiano que pudessem fornecer a autonomia para todo corpo ali presente. Estar no Arte e Diferença me fez perceber que ocupar um lugar de escuta é fundamental para que eu possa exercer a profissão de educadora e artista que escolhi. Conviver com corpos mistos nos humaniza e entender que a arte e a educação é para todos os corpos é revolucionário, pois assim nos libertamos das amarras de um mundo padronizado e construímos um mundo para todos. (FIGUEIREDO, Olívia, estudante em Licenciatura em Dança, bolsista do projeto no ano de 2021)

Ao longo desses anos, temos procurado ofertar aos estudantes, espaços nos quais possam descobrir, inventar e compor com os elementos em jogo no momento presente, dando autonomia para que criem seus próprios caminhos. É um trabalho que demanda uma variação de presença: ser mais ou menos presente, ficar mais à frente ou mais à sombra em determinado momento, em função das necessidades colocadas. São experiências de silêncios que nos ensinam a escutar: o silêncio do nosso saber sobre o saber do estudante e do estudante sobre o da comunidade envolvida. É um território de ensinamento mútuo que proporciona a abolição de formas de poder e de ideias pré-concebidas sobre o saber de maneira geral e sobre a deficiência, em específico.

## A EXPERIÊNCIA DA ALTERIDADE

A experiência do olhar sob o Outro nos convoca à experiência de voltar nosso olhar para nós mesmos, para o campo minado de julgamentos que reside em nós. Esse movimento nos convida a tocar a nossa própria vulnerabilidade e limites. Por isso, esse tipo de vivência não é, como alguns pensam, benéfico somente para pessoas que se encontram estigmatizadas. Muitos discursos, embasados nessa falsa crença, procuram desconstruir a legitimidade e a potência das esparsas práticas não segregacionistas que hoje existem. No entanto, encontramos-nos convencidas de que todos e todas ganhamos com a experiência dos contatos mistos.

A humanidade nos mostra, desde os primeiros registros do seu viver em comunidade, o quão ela pode ser injusta, preconceituosa, racista, tenebrosa. A rejeição, exclusão e homicídio de seres considerados *indesejáveis* fez e faz parte de nossas histórias. No Brasil, o discurso de ódio promulgado por aquele que hoje preside nosso país, promoveu uma triste expansão da violência e homicídio às mulheres, à população negra, indígena e LGBTQ+<sup>3</sup>. No que se refere à pessoa em situação de deficiência, o atual desgoverno buscou aprovar

---

<sup>3</sup> Matérias divulgadas pela mídia indicam essa expansão: <https://oglobo.globo.com/brasil/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>; <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/19/violencia-violacao-e-desigualdade-aumentaram-sob-bolsonaro-diz-grupo-internacional>.

no final de 2020 o decreto 10.502 que propunha a criação de uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Essa Política previa o retorno de classes e escolas especializadas para atender estudantes com deficiência, ferindo fundamentos e práticas importantes já estabelecidos no país, e violando o compromisso firmado pelo Brasil com a Convenção dos direitos da pessoa com deficiência (2006). por meio do Decreto de nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Segundo a Convenção, em seu artigo 4: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (s/p).

Para o projeto, o modo de pensar o binômio Arte e Educação parte de um posicionamento político, no sentido de um fazer coletivo, justo, dialógico, democrático. Não somos seres neutros, como nos ensinou Paulo Freire décadas atrás. A atrocidade humana que fere, rejeita, maltrata e mata tem que ser rechaçada com nossas armas, que são, aqui, a Arte e a Educação. A neutralidade impede o desenvolvimento de senso crítico, de debate e engajamento enquanto cidadãos. Nesse sentido, o projeto Arte e Diferença aposta na criação de novas maneiras de fazer a partir deste campo de afetação e de uma instabilidade de nossos territórios seguros. Desse modo, a proposta de contaminação não consiste somente na abertura da nossa casa para o acolhimento do estrangeiro que deve compor com nossa língua e nossos valores, mas a desconstrução das paredes que enrijecem nossos seres, que impedem a dinâmica de movimento no interior de nós mesmos e que guia nosso ser-no-mundo. Como aponta Derrida e Dufourmantelle (2003, p. 15),

(...) o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-los entre nós?



A hospitalidade, como desconstrução, no sentido de Derrida (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003), não pretende afastar a estranheza do Outro para que possa fazer parte da minha casa, não almeja negar sua alteridade, mas, ao contrário, constitui-se a partir dela, em uma ação porosa, receptiva e dinâmica. Ao mesmo tempo, marca uma dimensão dialógica, abarcando com isso tensões próprias dos acordos imanentes do fazer coletivo. Em seu trabalho, Derrida (*op. cit.*) expõe duas formas de pensar o conceito de hospitalidade: a incondicional, sem regras, sem intencionalidade, sem objetivo, que precede a própria palavra; e a condicional, que estipula um conjunto de normas, de preceitos, de leis e que se dá no âmbito político. O filósofo explica também, que a existência da hospitalidade incondicional, da pré-linguagem, do informe, do acolhimento absoluto da alteridade do outro, depende da hospitalidade condicional, ou seja, de condições para sua própria ocorrência. Assim, a hospitalidade incondicional, que seria o começo antes do próprio começo, nos é apresentada como perspectiva de pensamento, como prelúdio da enunciação. Através desta paisagem, propõe o autor, é que precisamos olhar e construir nossos espaços comuns, nossa vida política, o dever social, a ética: “as leis condicionais deixariam de ser leis da hospitalidade se não fossem guiadas, inspiradas, aspiradas, exigidas mesmo pela lei da hospitalidade incondicional” (DERRIDA, 2003, p. 71). Existiria, segundo ainda Derrida, uma grande Lei, que está acima das outras, que fundamenta a hospitalidade incondicional e essa “exigência é constitutiva” (*op. cit.*, p. 71). Mas essa grande Lei, necessita das outras leis, presentes na hospitalidade condicional pois, sem estas, a primeira não encontraria base possível para se instituir tornando-se “abstrata, utópica, ilusória” podendo, portanto, “a voltar-se em seu contrário” (p. 71). Desta forma, existe, para o filósofo, uma tensão permanente entre as duas formas de hospitalidade que as une e as constitui.

Interessa-nos pensar o conceito de hospitalidade no âmbito do nosso projeto. Em primeiro lugar, vale dizer que, no modo presencial, acolhemos o estrangeiro em um espaço institucionalizado, com regras pré-determinadas. Nossas oficinas acontecem em uma sala do Teatro Universitário (T.U.), ao mesmo tempo em que aulas acontecem no T.U. e no Departamento de Artes

Cênicas. Os sujeitos acolhidos nesse espaço - nossa casa - com códigos não convencionais, muitas vezes adentram esses outros ambientes, invadem aulas, secretarias, quebrando regras e criando novos espaços, agenciamentos, afetações. Ao mesmo tempo que apreciamos essas rupturas, esses *adentramentos*, nos é necessário cautela e atenção, para que esse movimento não transborde, para que essa transgressão possa ser acolhida *do lado de lá* e não nos impeça de criar *do lado de cá*.

Desse modo, procuramos, dentro dos nossos limites, colocarmo-nos em um grande estado de disponibilidade ao Outro, de modo a compor com seus desejos e necessidades do momento. Com isso, não premeditamos o encontro, que pode acontecer, ou não. Essa casa, construída por e em nós, tenta oferecer o acolhimento de toda forma de expressão. Temos as Artes e a Educação como eixos fundantes do projeto, mas o encontro pode se transformar em roda de conversa, em passeio, em repouso, em lanche compartilhado, em desvios, em silêncio, e tudo isso em função do que surge no instante. Procuramos ativar em nós uma espécie de hospitalidade incondicional, mas que se estrutura como condicional pelo próprio fazer coletivo. Nossas regras, instáveis, flexíveis, dinâmicas, vão sendo construídas paulatinamente e, ao mesmo tempo, no momento presente, no contato com um sujeito, na construção do grupo daquele instante, na articulação do singular e coletivo que já apresentamos nesse texto.

Buscamos, no nosso fazer, interrogar sobre as regras e condições que colocamos (individualmente e na esfera do coletivo), para que não sejam modos operantes de exercício de poder, mas de reconhecimento do Outro, da relação afetiva, *contaminadora* entre os seres. Entender quais são nossos próprios limites do momento também é algo importante para podermos pensar no que faz barreira, no que impede, no que podemos deslocar em nós ou não, ou *ainda não*. O contato com aquele que nos é diametralmente diferente, sem apoio de um manual que dá o passo a passo de uma possibilidade de encontro, desestabiliza, cria furos, rupturas, vazios, toca no âmago da nossa própria vulnerabilidade, nossa precariedade. Ao nos fecharmos a essa possibilidade de desconstrução, por medo, resistência, apreensão ou simplesmente falta de desejo, excluimos o que nos perturba, o que ocasiona a desordem, nossa própria

estranheza. Mantemos *nossa casa de pé, em ordem*, e isso é legítimo já que o estrangeiro muitas vezes nos convoca a um território de artesanaria interna perturbadora.

Em nosso trabalho, no acontecimento que se revela pela diferença do Outro-estranho, procuramos proporcionar espaços do acolhimento do imprevisível, do não saber, da observação e *desfazimento* de nossas edificações. E esse acontecimento não só modifica nosso fazer como nos modifica, nos transforma, qualquer que seja nosso lugar, estatuto, posição. Nesse sentido, um outro conceito que pensamos poder dialogar com nossa prática, em certa medida, é o conceito de *plasticidade* desenvolvido por Malabou (2009).

Segundo a filósofa (2017), o termo plasticidade tem pelo menos três definições: primeiro, caracteriza a capacidade de certos materiais, como argila ou plástico, de receber forma; segundo, designa o poder de dar forma - habilidades próprias de um escultor ou cirurgião plástico, por exemplo; por fim, a possibilidade da explosão, do bombardeio da forma. Parece que nossa práxis nos conduz às duas primeiras formas de plasticidade apontadas por Malabou (2017). Recebemos em nossa casa interior outras formas, distintas das nossas e, no contato com o outro-estrangeiro, esse contágio modifica nossa própria forma. Como nos explica a autora (2017, p.1), “Uma vez que a estátua é esculpida, ela não pode retornar à sua forma original.” Isso não quer dizer que ela se estagna, pois a transformação é constitutiva do sujeito. Para a filósofa, ela é ontológica.

O conceito de plasticidade também nos leva a pensar a questão da identidade, tão crucial para pessoas que sofrem a estigmatização. As etiquetas, categorizações, são muitas vezes adesivos cravados na pele. Nos olhos daqueles que enxergam, mas não olham, não existe mais sujeito, mas sim deficiências. No sofrimento que decorre da busca incansável pela superação, ainda ressoa, nos ouvidos daqueles que ouvem, mas não escutam, a deficiência. Na luta pelo espaço que lhe é de direito, é ainda o déficit, a falta, o limite que invade os cantos e recantos. Propostas que rompem códigos normativos e excludentes proporcionam a experiência da transformação pelo acolhimento da diferença

que nos constitui. Nesse sentido, buscamos uma experiência de construção e desconstrução de processos identificatórios, que permitem a produção do entendimento de que “nenhuma identidade é fixa e predeterminada” (MALABOU, 2017, p.1). A autora também nos adverte que existem dois tipos de deslocamentos. Um que é espacial - me desloco até um certo ponto. E um outro que me transforma, que me torna outro.” (p. 2) O contágio nesta experiência envolve um deslocamento interno, que abarca nossa postura ética, nossa maneira de lidar com a diferença e explorar as inúmeras formas de perceber o outro e a si mesmo.

## CONCLUINDO

Procuramos compartilhar neste artigo questões presentes no percurso de trabalho do Arte e Diferença, que evidenciam formas de pensar o corpo, o outro e a diferença, atravessadas pelo campo da arte e da educação. A arte marca a experiência do sensível, que se presentifica nos gestos, nas metodologias desenvolvidas pelo projeto, na escolha dos materiais e nos modos de endereçamento ao outro. A educação circunscreve um campo de pertencimento e expressa o nosso compromisso com a formação de gerações mais afetadas pelo reconhecimento da diversidade. A aposta em um trabalho que envolve respeito e cuidado. Um cuidado que abre as portas para a autonomia e a liberdade das pessoas envolvidas, construída na observação silenciosa e acolhedora do outro, no agir curioso e instigador, na ética que abraça a prática do fazer, na responsabilidade de nossas ações. Como ressalta Viana (2021, p. 161):

(...) a experiência com essas pessoas tão extraordinárias oferece-nos a bela oportunidade de desconstruir nossos saberes para que outros possam ser construídos, para que o pensar que se torna prática e a prática que se faz pensar estejam sempre em comunhão e sempre em movimento.

O projeto Arte e Diferença coloca-se, assim, como um trabalho de extensão universitária, que busca, na sua aproximação às atividades de ensino

e pesquisa, provocar o instituído a refazer as suas rotas e a construir outras perspectivas de trabalho, mais conectadas aos movimentos singulares dos sujeitos e mais conscientes da dimensão política que atravessa as práticas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n. 9493, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Regulamento. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abril 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Decreto nº 6.949. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 julho 2015.

CARVALHO, Maria Paula F.; RAHME, Mônica Maria F. *A Temática da Deficiência nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFMG: um estudo sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior*. Relatório de Pesquisa (Iniciação Científica). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, José Fernando A. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: Um desafio que permanece. *Revista Ciência em Extensão*, v.14, n.2, p.9-19, 2018. Disponível em:

[https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1970](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1970). Acesso em: 22 jan. 2022.

DERRIDA, Jacques. *L'écriture et la Différence*, Paris: Éditions du Seuil, 1967.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, n. 27, p. 636-647, 2007.

FORPROEX. I Encontro de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras: Conceito de extensão, institucionalização e financiamento, Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GARDOU, Charles. *A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2019.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Conferência proferida no I Seminário internacional de Educação de Campinas. *Leituras SME*, 2001.

MALABOU, Catherine, *Changer de différence: Le féminin et la question philosophique*. Paris: Éditions Galilée, 2009.

MALABOU, Catherine. Conference sur la plasticité. *La France au Canada*, 2017. Disponível em: <https://vancouver.consulfrance.org/Conference-sur-la-plasticite-mais-qu-est-ce-donc>. Acesso: 10 dez. 2021.

MOREY, Miguel. Nacimos gregos. In: HERNADEZ, Jesus; DELAGADO-GAL, Álvaro; PECAY, Xavir (Eds.). *La universidad cercada: Testemonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama, 2013.

OURY, Jean. Le pré-pathique et le tailleur de pierre. In: *Chimères. Revue des schizoanalyses*, n.40, p. 1-7, 2000.



PETROSINO, Silvano. *Jacques Derrida et la loi du possible* Paris: Les Éditions du Cerf, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant*. Paris: Édition Faillard, 1987.

VIANA, Anamaria F. Tearte: poéticas do encontro em dança e autismo. Curitiba: Ed. Appris, 2021.

RAHME, Mônica Maria F.; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do N. L. Diversidade e Inclusão Educacional no Ensino Superior: Um Estudo sobre os Currículos dos Cursos da UFOP. In: RAHME, Mônica Maria F.; FRANCO, Marco Antônio M.; DULCI, Luciana C. (Orgs.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014, p. 135-165.