

MEMÓRIAS ARTE/EDUCATIVAS DE CLEONICE REGIS E ZENAIDE RAMOS

Ediel Barbalho de A. Moura¹

RESUMO

A Escolinha de Arte do Recife (EAR) é uma instituição fundada em 1953, na efervescência do Movimento Escolinha de Arte, idealizada por pensadores alinhados à Escola nova. Em sua trajetória recebeu um público diversificado de pessoas com deficiência. Então, a fim de compreender aspectos do processo de inclusão e formação de pessoas com deficiência na EAR, buscamos, através da investigação cartográfica, informações sobre tais processos em memórias de arte/educadoras, que direcionaram nossa compreensão sobre os processos inclusivos e formativos da instituição. Após análises, identificamos que o ensino da arte na perspectiva inclusiva, que visa à superação de barreiras, possibilitando a acessibilidade e a inclusão de fato, por motivos peculiares pode ser considerado inclusivo para as pessoas com deficiência intelectual..

Palavras-chave: Escolinha de Arte. Recife. Artes Visuais. Inclusão. Acessibilidade.

Este artigo é um fruto de nossa pesquisa de mestrado sobre a trajetória da EAR e seus processos arte/educativos inclusivos de pessoas com deficiência, realizada durante o período de 2021 a 2022, no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, da UFPE/UFPE. Para pensar a estrutura desta pesquisa, fizemos uso poético da ideia da aguada, visto que, diante das leituras e estudos a respeito do ensino da arte para pessoas com deficiência (PCD) e da Escolinha de Arte do Recife (EAR), foram surgindo questões, que misturadas, assim como pigmentos em água, revelaram-nos curiosidades e inquietações como: a ausência de estudos sobre as PCD na instituição.

As leituras iniciais e as informações coletadas durante o processo de investigação nos levaram a compreender que o melhor caminho para o desenvolvimento desta pesquisa seria através do método cartográfico, pois este permitiria a estruturação investigativa, que revelasse o percurso percorrido e as descobertas reveladas, de uma maneira poética.

Nossa aguada começou com a busca de um papel adequado que pudesse ser o suporte para nossas intervenções, também pela providência dos principais materiais:

¹ Mestre em Artes visuais pelo PPGAV, da UFPB. Graduado no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco – PE, edielbdamoura@gmail.com;

água, pigmentos e pincel. De início, precisamos preparar o papel para receber os pigmentos. Foi realizado um levantamento histórico, como os apontados por Ana Mae Barbosa (2014) e outros, no qual situamos o pensamento do ensino da Arte, cuja Instituição pesquisada está inserida. Os autores consultados revelaram que, nesse período (década de 1950), surgiu pelo Brasil uma ideia de ensino da Arte que buscava atender às demandas da sociedade moderna, promovendo uma formação artística pela experiência.

Nesse contexto, dentre os espaços de ensino de arte surgidos no século XX, nossas leituras identificaram, em Pernambuco, a criação de uma instituição que se tornou referência para outras instituições: a Escolinha de Arte do Recife (EAR), fundada em 1953. Uma curiosidade sobre essa Instituição é que, segundo Maria Betânia e Silva (2013), ela surgiu a partir das experiências educativas de Noêmia Varela, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e na Escola Especial Ulisses Pernambucano (EEUP), com pessoas com deficiência.

As memórias acessadas para elaboração do nosso estudo, registradas em alguns documentos como fichas de matrícula, relatórios anuais, relatórios de estágio e desenhos, não foram suficientes para compreendermos a perspectiva da Instituição e suas práticas arte/educativas para PCD. Foi necessário acessar as memórias de duas arte/educadoras através de entrevistas, que nos revelaram algumas práticas e recursos pedagógicos utilizados no ensino para PCD. Em específico para o público com deficiência intelectual e pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Fizemos apontamentos sobre algumas práticas, relacionando-as com as teorias sobre barreiras de acessibilidade. Com a visibilidade das memórias apresentadas, pretendemos que seja elucidado como foram constituídas as ações arte/educativas para deficientes intelectuais na EAR, sua possíveis contribuições para a formação de artistas. Que as pinceladas desta pesquisa possam, também, fornecer para o campo da arte/educação, para os artistas e para a sociedade, subsídios teóricos e práticos que ajudem a ampliar o pensar diferentes processos formativos, diferentes processos de criação em arte e novas práticas inclusivas.

Para compreendermos a atuação da EAR no campo da educação artística para PCD, em Recife, é preciso conhecer a origem de seu pensamento educativo e a relação dela com o atendimento de pessoas com deficiência. Destarte, inicialmente, iremos trazer



alguns dados sobre o MEA, criado em 1948, e sobre a atuação de Noemia Varela como principal pessoa responsável pela implementação desse movimento em Recife.

Segundo Lucimar Bello P. Frange (2001), o MEA emergiu no contexto dos anos 1940, em contraste ao clima de desesperança e sofrimento, instaurado pós Segunda Guerra, pelas mentes idealistas de estudiosos que visavam a uma sociedade mais humanizada e democrática. A autora registrou que, no período, estudiosos de todo mundo, voltaram os olhos para ações de renovação e transformação social, pedagógica, clínica, etc. Frange (2001) comentou que tais ações do movimento foram consideradas, em certo aspecto, como subversivas, pois criticaram fortemente o formato e objetivos educacionais tradicionais da época, contrapondo-se ao proporem a adoção de uma dimensão criadora fundada em pilares como: “conteúdos interdisciplinares e acervos culturais; na filosofia, dimensão estética e ética; na dimensão artística, experiências vivenciadas e ancoradas na arte e na cultura” (FRANGE, 2001, p. 33).

Podemos dizer que tal movimento surgiu no período em que a educação segregadora estava sendo questionada e revisada na Europa, passando a vislumbrar a ideia de democracia e integração de todas as pessoas ao espaço escolar. Então, segundo relato de Maria Betânia e Silva (2013), diante do contexto apresentado por Frange (2001), foi a partir da intenção de se instituir um modelo de escola de ensino da arte diferente do que vinha sendo feito na época, que surgiu a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), primeira Instituição que fez parte do que, posteriormente, consagrou-se como o Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Fundada por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer, a primeira Instituição do movimento, na época, voltou-se especificamente para o ensino da arte para crianças e, posteriormente, ampliou para adolescentes, jovens e adultos, independentemente de suas condições biológicas e sociais. Segundo registra Frange (2001), a EAB tinha como propósito ser uma escola laboratório, que se formou, a princípio, como um movimento terapêutico empenhado em recriar a educação, trazendo o aprendiz à consciência através da arte.

Dentre as linhas de pensamento adotadas pelo movimento, apontadas por Frange (2001), destacamos as elaborados por John Dewey, Herbert Read, Victor Lowenfeld,



Ulysses Pernambucano e Nise da Silveira, por acreditarmos, diante das referências bibliográficas apresentadas, que estas possam ter influenciado diretamente na fundamentação das práticas voltadas para PCD do movimento. Consultando os escritos de Frange (2001), compreendemos que foi a partir do estudo da obra de Herbert Read, iniciado no fim da década de 1940, que o movimento passou a dar importância significativamente ao universo simbólico, ao inconsciente (pessoal e coletivo), demandando estudos das áreas da psiquiatria, psicologia e psicanálise.

Antes do advento do MEA, em 1930, Ana Mae Barbosa (2011) afirmou que a educação artística especializada para crianças e adolescentes era oferecida por artistas, em seus ateliês, o que nos faz imaginar que esses espaços não tivessem sido tão acolhedores para as diversidades de estudantes da época. Dado o contexto histórico apresentado, podemos imaginar que a formação das PCD ficou limitada a espaços hospitalares ou clínicos. Então, diante dessa realidade, Frange (2001) nos complementou que a EAB se institucionalizou, na época, como um dos primeiros espaços de aprendizado da arte, aos moldes de uma escola nova, baseada na criatividade e focada na formação de pessoas e professores criativos.

Sobre a abordagem pedagógica do movimento, tanto Barbosa (2011) como Frange (2001) registraram ainda que o ensino não formal da arte na década de 1950 era baseado na perspectiva da “livre expressão” e espontaneísmo, uma nova perspectiva trazida pelos idealizadores do MEA desde 1947. Essa “livre expressão”, segundo Frange (2001), não se tratou de um fazer por fazer, havia um direcionamento para o pensar, criar e fazer. O processo mais importante, segundo a autora, seria a criação, pois esse era compreendido como uma “dinâmica integradora da psique, da cultura, da forma, da linguagem, do material e da técnica” (FRANGE, 2001, p. 226). Com o objetivo de introduzir esse novo formato de ensino da arte no sistema educacional brasileiro Barbosa (2011) inferiu que a EAB deu vida ao movimento que impulsionou o surgimento de outros espaços educativos com a mesma perspectiva, em várias cidades do Brasil.

O MEA, como comentou Silva (2013), foi fundado no cesto do pensamento modernista, dessa forma, as escolinhas desenvolviam estudos e atividades correlacionando a arte com a filosofia, a psicologia, a antropologia, a história da arte e a mitologia, no intuito de aprofundar a compreensão sobre o artista, a criança, sua obra, sua



época e uma compreensão da arte em sua dimensão. Igualmente, Frange (2001) pontuou que tal interdisciplinaridade deveu-se ao caráter experimental, laboratorial. As duas autoras, levam-nos a compreender que as atividades educativas, desenvolvidas nas Escolinhas de Arte, buscaram ir além da prática/ensino de técnica artísticas, pois buscavam formular e relacionar outros saberes através de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, encenações teatrais, etc.

Sobre essas atividades lúdicas desenvolvidas nas Escolinhas, destacamos a contribuição pedagógica destas no sentido de que elas valorizavam as emoções do indivíduo. Conforme Silva (2013) sinalizou, na Escolinha, a sistematização do jogo livre e espontâneo, com materiais e elementos da linguagem gráfica e plástica contribuíram para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, e contribuíram também para pensar experiências educativas relevantes e a formação em educação artística na Inglaterra, na França e América Latina.

Oliveira (2016), Silva (2013), Azevedo (2021) e Frange (2001) destacaram a atuação de Noemí Varela no campo do atendimento à PCD. Os três últimos autores comentaram que foi a partir do reconhecimento dos resultados positivos das experiências de Varela na Escola Ulisses Pernambucano, das experiências de artistas e de outros profissionais das áreas de Educação, que a ideia de fundar, no Recife, uma instituição educativa colaborativa, aos moldes da Escolinha de Arte carioca, ganhou força e forma.

Então, envolvida no contexto apresentado, seguindo a tendência do MEA, surgiu em 6 de março de 1953, a Escolinha de Arte do Recife, em Pernambuco/ Recife. A fundação da Instituição foi uma iniciativa de Augusto Rodrigues e Aloísio Magalhães, porém a essência da EAR, como anunciado anteriormente, já era cultivada no Estado bem antes, conforme relata Silva (2013), nas dependências da Escola Especial Ulisses Pernambucano, a única instituição oficial voltada para a educação de pessoas com deficiência mental no Nordeste, na época. Como visto anteriormente, nos relatos de Oliveira (2016), foi sob a direção de Noêmia de Araújo Varela, que a EEUP, até 1957, foi um espaço onde foram organizadas e orientadas a criação e execução de experiências pedagógicas inovadoras que tiveram como objetivo integrar a arte ao processo educativo de pessoas com deficiência mental (principalmente), utilizando o espaço para a prática de



atividades artísticas como: desenho e pintura, tecelagem, que serviram de referência para as práticas educativas dela na EAR.

Em parceria com Augusto Rodrigues, Noemíia colaborou para a organização de uma instituição sem fins lucrativos e autônoma em Recife. Conforme compreendemos pelos autores, assim como as outras Escolinhas do MEA, o objetivo principal da Instituição recifense foi promover experiências estéticas para crianças e instruir educadores em arte. Visou integrar e motivar a criança, ajudando-a a desenvolver as habilidades, a flexibilidade, a intuição, enquanto para os educadores, buscou-se formá-los através da ação de estimular processos criativos na prática pedagógica, com vista na construção da totalidade e unicidade da criança/indivíduo.

Figura 1 - Escolinha de Artes do Recife.(2014)



Fonte: Acervo particular do autor.

Dada a relação entre a Escolinha recifense e a EEUP descrita pelos pesquisadores citados, podemos compreender que a EAR pode ser considerada como o

primeiro espaço não formal, sem fins médicos/clínicos, na cidade do Recife, a adotar ações arte/educativas para PCD, em específico para pessoas com deficiência intelectual ou com TGD. Levando em consideração as diretrizes pedagógicas do MEA, sobre nosso destaque, Azevedo (2000), respalda-nos ao afirmar que a referida Instituição foi um espaço importante para o campo da Arte/educação, destacando, assim, o pioneirismo da EAR ao incorporar a perspectiva pedagógica de Varela, à perspectiva da EAB. Sabendo que Varela preocupou-se em adotar práticas arte/educativas para PCD, em Recife, questionamo-nos como eram essas práticas? Havia um objetivo pedagógico? Qual seria? Como a busca por conhecimento do ensino da arte para pessoas com deficiência e a interação dela com Silveira, Ulysses, Read, dentre outros, forjaram as práticas da educadora? Como era possibilitar o acesso à experiência artística a diferentes sujeitos, em um espaço coletivo e interativo?

Diante do envolvimento da Escolinha no campo da educação artística para PCD e pessoas com TGD, para a elaboração de suas práticas, a Instituição desenvolveu sua abordagem arte/educativa diferenciada, diferente do que vinha sendo feito na época do MEA. A Instituição se destinou a proporcionar uma formação humanizada, baseada em alguns pensamentos teóricos, como apontado. Nessa empreitada de construção de um novo modelo de educação, Varela contou com a ajuda de diversos educadores, em especial as arte/educadoras Cleonice de Oliveira Régis (Dona Cleo, como era conhecida na EAR) e Zenaide Ramos do Carmo, que atuaram por muito tempo junto ao público PCD. As três juntas compartilharam, por um longo tempo, experiências e desenvolveram abordagens arte/educativas.

A primeira colaboradora, Cleonice Regis (Figura 2), foi uma arte/educadora que cursou o “ensino normal” pelo Colégio Sagrado Coração (Caruaru/PE), graduou-se em Pedagogia e fez especialização em Administração Escolar, pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (Facho/PE). Atuou como arte/educadora, desde 1946 até os anos de 2018. Em vida, construiu uma relação profissional de confiança e afetividade com a EAR, com os estudantes e principalmente com Varela, tornando-se parceira nos projetos da Escolinha, segundo os registros de Frange (2001).

Devido à habilidade em gerenciamento escolar, D. Cleo também atuou como gestora da Instituição sem abandonar sua maior paixão: ensinar arte para adultos e jovens,



com ou sem deficiência. Durante anos, Cleonice contribuiu para a existência física, financeira, pedagógica e artística da EAR, até os últimos anos de vida, buscando, apesar das limitações, sempre trabalhar com muito amor e dedicação, zelando pela Instituição.

Nosso primeiro contato com esta arte/educadora foi motivado pela professora da disciplina de Fundamentos da Arte/educação, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. Em abril de 2014, conhecemos a arte/educadora Cleonice Regis (falecida em 2018) e a Escolinha de Arte do Recife. Como narrado anteriormente, esse primeiro contato foi um momento especial para nós. Na ocasião, com a parceria de uma colega de turma, buscamos atender os requisitos avaliativos da disciplina ao pesquisar sobre o Movimento Escolinha de Arte. Nós nos propusemos a entrevistar “Dona Cleo” (a mais antiga arte/educadora da Instituição viva, na época) a fim de conhecermos as memórias de Cleo para elucidarmos os processos de ensino de arte para as PCD, público que acompanhou nas últimas décadas trabalhadas na EAR.

Sabendo que o processo de formação de D. Cleo como arte/educadora aconteceu principalmente pela troca de experiências e conhecimentos com Varela, como ela mesma afirmou em entrevista gravada em áudio visual². Segundo a arte/educadora, ela teve como inspiração sua mestra Varela, considerada uma “multiplicadora e estudiosa do processo criador e da consciência estética do Movimento das Escolinhas de Arte (MEA) no Brasil e dos Cursos Intensivos de Arte-Educação da Escolinha de Arte do Brasil (CIAE), no período de 1970 a 1980” (SCHMIDLIN, 2006, p. 3). Foi através dos cursos, da convivência com Varela que ela absorveu, direta ou indiretamente, os pensamentos de Victor Lowenfeld (1974), John Dewey (2010), Herbert Read (1986) e Augusto Rodrigues.

Ao conhecermos D. Cleo e seu trabalho como arte/educadora, identificamos que para a Escolinha o mais importante, no processo de desenvolvimento da criança, era a troca de saberes, que segundo ela se dava, somente, pela literatura da obra, mas também por diálogos informais sobre a vida e principalmente pelas experiências de práticas artísticas. Essa visão a respeito de um conhecimento construído pela partilha de experiências, pelo fazer e experimentar, fundamentou-se especialmente no pensamento

² Produção áudio visual com o título: memória de uma arte/educadora. Produzido por Ediel Moura, em 2014. Disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=Rc8TeNkT2IU>.



modernista de John Dewey (2010), que anunciava, na década de 1934, a necessidade de uma educação que valorizasse a experiência, as condições reais do aprendiz.

Visto isso, ao estabelecermos uma ligação entre a arte/educadora entrevistada e a filosofia *deweyana*, filosofia apreendida por Varela, podemos refletir que o ensino de arte e a atuação de Cleo pode ter valorizado a experiência de diferentes técnicas artísticas e o compartilhamento destas. A influência de Dewey no direcionamento pedagógico adotado pela Instituição pode ser confirmada através dos escritos de Azevedo (2016), a qual afirmou que as ações desenvolvidas dentro da perspectiva *deweyana* visavam ao desenvolvimento estético da criança através do ato de experimentar e criar artisticamente. Nessa perspectiva alinhada a Dewey (2010), podemos dizer que em suas práticas arte/educativas Cleo concebeu a arte como forma de produzir signos, associada à estética e contexto do estudante, a partir do momento em que ela, assim como Dewey (2010), passou a considerar o fazer artístico como ação fundamental para o desenvolvimento cultural e social.

Figura 2 - Professora Cleonice Regis (in memoriam). Captura da tela do vídeo. 2014.



Fonte: Acervo do autor.

D. Cléo, conforme ela mesma relatou, passou a atuar de fato como arte/educadora dentro da perspectiva de Dewey (2010) após contato com Varela. Após conversarmos sobre sua formação, foi pedido que ela comentasse como eram suas atividades de ensino

de arte, como ela se relacionava com os alunos. Então, entre uma fala e outra, ela comentou como os cursos promovidos pela Escolinha a ajudaram como arte/educadora no trabalho com crianças e adolescentes.

Ela relatou como era seu processo de ensino, narrando as etapas de uma aula de tapeçaria que deu, certa vez, a um grupo de crianças: “Mandei que eles primeiro pesquisem, quando ele pesquisa, aí a gente manda que faça o desenho [esquema], parte para o tecido, atento aos limites, que é para dar o desenho da tapeçaria”. As etapas de ensino da técnica de tapeçaria narradas pela educadora nos remeteram ao registro da oficina de tapeçaria desenvolvida por Varela na EEUP, como apontado nos registros de Kleydson Thyago Araújo de Oliveira (2016). Na exemplificação exposta, ela salientou ainda que em suas aulas buscava usar materiais e ferramentas que facilitassem o processo de produção das crianças.

Observando a narrativa de Cleo, imaginamos que o ensino da arte pode ter se preocupado em trabalhar a percepção estética em conjunto a técnicas, nesse caso do tear. Ao propor um contato prévio com referências imagéticas/produções, quando ela nos disse que “Mandei eles primeiro pesquisem”; e ao propor uso de esquemas/rascunhos, ela demonstrou inclinação para o uso de imagens (referências) no processo de ensino; essa pesquisa de imagens, para nós pode ser compreendida como uma forma de conhecer trabalhos artísticos, para compará-los, instigando, talvez, a curiosidade e a vontade de fazer a tapeçaria.

Embora saibamos, por Barbosa (2014), que o uso de imagens prontas não era muito aceito entre os educadores defensores da “livre expressão”, por estas serem influenciadoras de uma criação autêntica (no início do MEA), percebemos que com o passar dos anos houve, na EAR, uma flexibilização quanto ao uso de imagens no processo de ensino. Em especial, o caso narrado por Cleonice nos revelou o uso da imagem como referência para a identificação da técnica e estética, como estímulo para a criação do esboço da figura a ser teada. Acreditamos que em uma sala com presença de PCD, como eram as salas de Cleonice, o uso de imagens se tornou algo necessário, pois segundo os escritos de Reily (2004), a imagem no ensino de PCD pode ser considerada como “um importantíssimo recurso para o ensino em qualquer faixa etária, principalmente hoje, na era da linguagem visual” (REILY, 2004, p.25). Reily (2004) enfatiza que é pela imagem

que a pessoa com deficiência mental, intelectual, ou com transtornos se apropria dos saberes, pois ela é um veículo de mediação sínica primordial no processo de aprendizagem. A autora conclui que a imagem, juntamente a falas (verbalização), gestos, música e desenhos [do esboço] são ferramentas psicológicas, em que através delas que o homem realiza o trabalho mental. Assim, ao empregar o uso de imagens, acreditamos que Cleonice, a EAR, desejaram conduzir o olhar estético dos estudantes, revelando aspectos como forma, temáticas, técnicas, para a elaboração mental e material de uma ideia.

Após narrar uma de suas aulas, perguntamos para D. Cleo como era sua relação com os alunos da EAR, e nesse momento percebemos um sorriso de alegria em seu rosto. Ela nos disse: “Logo quando cheguei aqui na Escola, tinha uma criança que era bem levada... [disse sorrindo] A menina foi posta aqui na escola porque ela não tocava em nada, não se sujava. Passaram-se os dias, eu olhei que a menina espontaneamente pegou um pincel... ela vinha de avental, sujou tudinho [a menina se sujou]... A mãe queria que acontecesse isso [...] Eu ajudava a menina a criar defesas, a se sujar”. Sobre a experiência trazida por D. Cleo, podemos entender o quanto preocupada ela era em prover experiências sensoriais aos seus estudantes. Ao expressar felicidade quando afirmou que ajudava a menina a se sujar, acreditamos que ela quis dizer que, naquela prática arte/educativa, o mais importante não era a formação técnica em pintura, mas sim a formação psicossocial pela experiência estética/plástica. A promoção de uma experiência coletiva ou individual com esta, usando materiais diversos, podem promover à pessoa com deficiência o reconhecimento de sensações e a percepção do ambiente em que ela está inserida, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial do envolvido, segundo Reily (2004).

Observando esse relato, mais uma vez identificamos vestígios de uma perspectiva educativa alinhada ao pensamento de Dewey (2010), na qual Magali Reis (2011) nos disse que considerou ser uma perspectiva em que “a experiência que deflagra a atividade artística, para Dewey, não pode ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando não o trabalho em sua forma usual, pejorativo, mas sob a forma de uma experiência estética”. (REIS, 2011, p.2), ou seja, no caso da experiência da garotinha, entendemos que por não ter havido ações pré-estabelecidas, nem uma imposição da prática de se sujar com tinta, a ação arte/educativa se deu pela ação de descoberta, a partir da sensibilidade da criança, sendo a educadora uma mediadora da ação.



Destacamos também como se configurou a relação arte/educador e estudante de Cleonice. Reconhecemos através das narrações uma mistura de posturas, ora ela se colocava como orientadora do processo, em outro momento se via como auxiliar da experiência. Essas duas maneiras de se relacionar com o estudante podem ser caracterizadas pela perspectiva incorporada pela Instituição. A ideia de professor como orientador, segundo Andrade e Cunha (2016) pode ser associada ao pensamento de Dewey (2010), em que os autores associam à figura do educador a de mediador do processo e ação. O professor orientador, na concepção dos autores, busca na motivação do estudante oportunidades para aplicar uma atividade que gerará conhecimento, conhecimento este adquirido essencialmente pelo fazer e experimentar. Assim, para os autores, a lógica de Dewey (2010) considera que, assim como fez Cleonice, o professor de artes deve direcionar as emoções, despertando sensibilidades, também, despertando para temas e produções culturais.

D. Cleo comentou ainda que não gostava muito de ensinar as crianças pequenas, mas relatou que gostava de admirar as particularidades de algumas. Ela narrou outro acontecimento, uma experiência em que presenciou: “um menino de dois anos, uma coisa muito interessante... Hoje não dou aula no curso de férias, não [...] Eles [crianças] tinham tirado as sandálias e um menino de dois anos foi entregando a sandália aos outros. Que observação!”, comentou admirada sobre a capacidade de observação e percepção que a criança teve de relacionar cada sandália aos respectivos donos, comentou que tal percepção da criança se estendia aos materiais artísticos usados nas atividades. Cleo finalizou o relato, dizendo que ficava satisfeita quando via que seus alunos não deixaram de fazer arte: “Muitos dos meus alunos hoje pintam [...] [citou alguns outros alunos da EAR] Pedro Federico, que é sobrinho de Dona Noemia, Pedrosa [Sebastião] foi aluno e foi professor aqui na Escola... Aquele outro..., Meu Deus..., que tem um trabalho com dominó... [a entrevistada não lembrou o nome e na hora também não lembramos, mas agora sabemos que era o artista José Patrício]”.

Na época em que a entrevista foi feita, D. Cleo estava responsável por atender a uma turma em que havia algumas pessoas com deficiência. A respeito disso, falou da diversidade de personalidades que tem que lidar como arte/educadora. Comentou que há crianças mais tímidas, outras mais expressivas, que “ficam completamente atentas a tudo

que se passa na Escola". Relatou, sorrindo, como era sua relação com os alunos, exemplificando o entrosamento que tinha com um aluno com deficiência intelectual que frequentava a Escolinha semanalmente: "Ele também ficava atento na casa dele e na segunda-feira ele chegava e me dizia tudinho, não tinha segredo".

Nesse momento, justamente em que íamos perguntar sobre seus alunos com deficiência, D. Cleo pediu que aguardássemos um pouco, que ela tinha uma coisa para nos mostrar. Cuidadosamente, ela se levantou, caminhou até o acervo da Escolinha, e voltou com uma grande pasta feita de papel nas mãos. Na pasta, uma dezena de desenhos e pinturas, elaborados com diversas técnicas: giz de cera, tinta guache, nanquim, folhas secas, lápis grafite, etc. Então, mostrando-nos os trabalhos artísticos, ela nos perguntou: "o que você acha desses trabalhos?" (Figura 3)

Figura 3 – Dona Cleo, mostrando os trabalhos de artistas PCD. 2014.



Fonte: Acervo do autor.

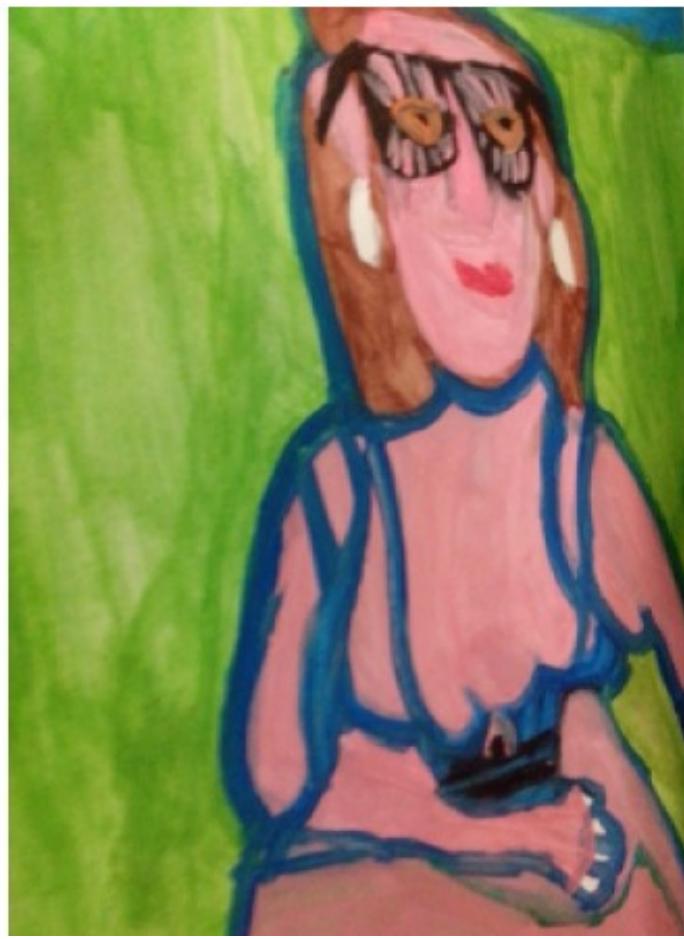
Respondemos que tinha achado muito bonito e possuidor de uma personalidade forte. Com ar de admiração e felicidade, mostrando cada um dos 12 trabalhos, Cleo disse: “foram feitos por um aluno especial, todos esses...” e continuou: “não vejo diferença entre um trabalho de uma criança especial [figura 4] e não especial. Todas têm capacidade de produzir obras belíssimas como essas... Claro, tem que ter paciência, mas conseguem” [e continuou] “a criança só precisa de um lápis e um papel para criar o mundo que há dentro dela”.

Essa visão a respeito das produções desse estudante está vinculada ao pensamento de Herbert Read (2001), cultivado por Varela, segundo pontuado por Frange (2001). Para

a Escolinha, e consequentemente para ela, o ato desbravador e criador na produção de arte é algo intrínseco ao ser humano, independentemente de sua condição e que pode ser aprimorado com a prática.

Quando questionada sobre o futuro da arte/educação para as PCD, diante desse mundo capitalista, frenético, D. Cleo se posicionou com parcimônia. Disse que o ensino da arte, nesse mundo capitalista, não pode ser apenas limitado ao ensino de técnica, de uma arte utilitarista. Para ela aprender uma técnica é bom “ajuda eles [os alunos] a terem um meio de vida... mas não pode ser só isso”.

Figura 4 – Trabalho artístico de um artista PCD mental. 2014



Fonte: Acervo do autor.

Em seguida, comentou sobre a importância da Arte no desenvolvimento da criança, fazendo referência ao estatuto da Escolinha, dizendo que “a finalidade da escola é desenvolver não só o grafismo, não só o desenho, mas o ajustamento da pessoa consigo

mesmo e as pessoas”. Ela comentou ainda sobre a procura pelas atividades oferecidas pela Escolinha, D. Cleo deixou a entender, por suas palavras, que há uma preocupação maior por parte dos pais de crianças com deficiência em proporcionar o contato com a arte. Para ela, alguns pais ainda “compreendem a importância da arte, enquanto outros não”.

A segunda colaboradora, Zenaide Ramos do Carmo, é uma educadora envolvida com a arte desde pequena. Concluiu o Magistério em 1994, na escola Clóvis Beviláqua, em Recife. Antes de ingressar na Escolinha, Zenaide atuou como professora em outras instituições formais, descobrindo-se na docência, como relatado por ela. Em 1998, integrou o corpo de arte/educadores a convite da Noemia Varela, que conforme ainda relato da própria Zenaide, em entrevista realizada em 27 de julho de 2021, registrada em áudios, havia gostado muito da atuação dela durante o curso de férias no qual participara no mesmo ano.

Assim como Cleonice, Zenaide também passou por momentos formativos junto a Varela. A arte/educadora relata com orgulho que “Eu fui formada por Noemia Varela. Ela foi que me formou”. Relatou ainda como foi o processo formativo na Instituição que incluiu leituras de autores como: Victor Lowenfeld (1974), John Dewey (2010), Herbert Read (1986), relembrando as instruções de Varela: “Ela disse: você vai ficar vindo, duas horas antes, para dedicar à leitura. Quando você chegar, peça a Cleonice, que ela te dará os livros”. Continuou relatando que a leitura fazia parte de um primeiro momento formativo que antecedia sabatinas informais com Varela para debater sobre os pensamentos teóricos lidos.

Paralelo aos debates, Zenaide comentou que acompanhava as arte/educadoras Heide Alves e Cleonice em suas respectivas salas, inicialmente, atuando como professora de apoio, ajudando alguns estudantes nas atividades artísticas como pinturas e modelagem em argila. Comentou também que foi pelo contato com essas arte/educadoras que ela aprendeu outras técnicas artísticas “aprendi a trabalhar com a anilina, só conhecia o uso da anilina em doces [...] pintura, misturando anilina e nanquim [...] papel machê [...] Foram muitas técnicas... E todas as técnicas que elas ensinavam elas diziam os objetivos de cada uma, no desenvolvimento das crianças”. Quando perguntada sobre quem seria a referência dela para práticas arte/educativas para PCD, ela revelou emocionada que foi



Cleonice, pois esta, conforme comentou a arte/educadora, “nos últimos anos de vida, se empenhou em prepará-la para substituí-la”.

Quando perguntada como ocorreu o primeiro contato dela com o ensino de arte para pessoas com deficiência, ela relata que “foi tranquilo. Logo no início, eu ficava na sala que mais precisava de ajuda [...] ficava um pouquinho com Heide, na contação de história [...] Às vezes ia pra sala de Cleonice [...] Eu ia mais observar como elas trabalhavam. Já estava familiarizada com o ambiente de uma sala de aula inclusiva, diversificada”. Ainda sobre suas experiências com o ensino da arte para PCD, Zenaide revelou que gosta muito de ensinar para um público diversificado. Relatou que gostou tanto que chegou a trabalhar 5 anos como professora de apoio “em uma clínica que só recebia pessoas com necessidades especiais. Entrei na clínica no mesmo período em que entrei na Escolinha. Ficava lá e cá” [se referindo à EAR, local onde a entrevista foi feita].

Sobre sua atuação na clínica e na Escolinha, a arte/educadora comentou que as experiências vivenciadas nos dois espaços foram fundamentais para sua formação como educadora para PCD. Na clínica, ela comentou que “[...] Havia um roteiro das atividades [...] aprendi algumas atividades mais específicas para o desenvolvimento da motricidade fina e a concentração, não tinha o objetivo de ensinar técnica ou ampliar a percepção estética. Botava as crianças para modelar na massa”. Ela finalizou, comentando que foi na escolinha onde ela teve a oportunidade de ampliar o conhecimento a respeito da atividade artística para PCD.

Nesse momento da conversa, Zenaide relatou que aprendeu que o ensino técnico da arte também poderia ser feito em conjunto ao desenvolvimento cognitivo e social, “aqui na escolinha eu dou aula, então são meus alunos” [diferentemente, para ela] “na clínica eu tinha pacientes”. Continuou, em seguida, relatando como é sua abordagem como arte/educadora na instituição: “as aulas sempre começaram com um acolhimento, usamos jogos de encaixe, dominó, um treminó (produzido por Cleonice) e com jogos de adivinhanções. Todo santo dia tinha isso” [enfatizando a predileção pelo jogo por parte dos estudantes] (figura 4).

Figura 3– Arte/educadora Zenaide Ramos e seus estudantes. 2020





Fonte: Blog de Augusto Saboia
(<https://www.blogdeaugustosaboia.com/post/escolinha-de-arte-do-recife-resiste-o-tempo-e-%C3%A0-crise>).

Figura 4 –Fotografia do jogo Treminó feito por Cleonice.



Fonte: Foto do acervo do autor 2021.

Conforme registros de autores e observando a afirmação de Zenaide, reconhecemos que o uso de jogos no momento de acolhimento é uma prática comum na Escolinha. A afirmação da educadora refletiu o que foi descrito por Silva (2013) e Frange (2001) em que relataram que o uso da ludicidade em seus processos se configurou na

inserção de jogos, danças e brincadeiras populares, dentre outros. Podemos entender que o uso do jogo era empregado com a finalidade de desenvolver as habilidades sociais, comunicacionais, motoras, além de promover um momento de descontração e abertura para diálogos que poderiam ser usados para a abordagem de algum tema ou técnica, pois como comentado por ela, no momento do jogo, os estudantes interagiam e compartilhavam opiniões sobre a vida, histórias filmes e novelas, que acabavam por gerar temáticas que eram trabalhadas artisticamente.

Nesse sentido, o uso do jogo treminó pode ser compreendido positivamente pela óptica de Cipriano Luckesi (1998), pois, segundo o autor, as experiências lúdicas como os jogos são importantíssimas no processo de desenvolvimento humano; a partir delas são articuladas quatro dimensões, conscientemente ou não: “individual, coletivo, exterior e interior” (LUCKESI, 1998, p. 14). Para o autor, o brincar exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo, não admite divisão entre o eu e o outro no qual se interage. O acesso à dimensão interior trabalhada através do jogo na Escolinha, pode possibilitar, pelo olhar de Luckesi (1998) o desenvolvimento do “eu” perante o ambiente (outro/externo). Através do acesso dessa dimensão (do eu), o estudante pode trabalhar sua dimensão estética, acessando “o campo do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica” (LUCKESI, 1998, p. 14), nos fazendo entender que é pelo estímulo a esta dimensão que se pode desenvolver a percepção e capacidade criativa de possibilidades lógicas e abstratas.

Quando pensamos o uso do jogo, de modo geral [não apenas os de tabuleiro], na educação para pessoas com deficiência, podemos considerar que tal recurso é essencial para a prática pedagógica. Lucia Reily (2004), apresentou-nos que tal recurso é fundamental dentro de um espaço educativo inclusivo, pois em alguns casos através do brinquedo/jogo pode já se promover a integração com o cotidiano do estudante, o que geraria uma familiarização com o espaço/proposta educativa por ele. Para ela, o brinquedo/jogo possui caráter democrático, podendo ser adaptado para se tornar acessível a todos, e que busca incluir todos que com ele interagem, como ocorre com o uso do treminó, que nas ocasiões era jogado por pessoas com ou sem deficiência, todos juntos, conforme relato da arte/educadora.



Segundo Reily (2010), quando jogado individual, ou em coletivo, o jogo pode promover os movimentos do corpo, conscientização de espaços, limites e temáticas, direcionando um pensamento lógico, também possíveis construções simbólicas, através pelo que a autora classifica como “jogo de faz-de-conta”. Para ela, através desses jogos de símbolo, em especial,

a criança atribui sentidos novos a objetos do cotidiano, baseando-se na imitação das ações presenciadas no dia a dia. [...] demarca o fato de que as crianças diferenciam realidade de fantasia para experimentar outras possibilidades, ao menos no imaginário” (REILY, 2010, p. 53)

Ou seja, através do jogo, a pessoa se abre para a realidade, ou as realidades, abre-se para as experiências de elaboração de ideias. A autora nos levou a concluir que cada jogo deve considerar a especificidade do estudante/grupo, cada jogo pode trazer contribuições positivas caso esteja alinhado aos objetivos pedagógicos estipulados conforme as diversas particularidades. Assim, brinquedos como o treminó da EAR, podem ser considerados recursos pedagógicos valiosíssimos, quando criados para atender às necessidades de turma heterogênea.

Em outro momento da entrevista, enquanto pintávamos (Zenaide e nós) uma das estantes de ferro da Instituição, ao ser perguntada como se desenvolviam as atividades na EAR, nessas salas, com a presença de PCD, Zenaide relatou que “a gente [se referindo as arte/educadoras da instituição] sempre deixou os materiais expostos, acessíveis”. Comentou que eles eram os mesmos usados pelas PCD e as pessoas sem deficiência, visto que os pincéis, lápis, tesouras e outros eram facilmente usados pela maioria dos estudantes que frequentavam a Instituição. O que mudava em alguns casos, segundo ela, era a técnica/maneira de como eles eram manipulados, que pode variar conforme as particularidades de cada estudante.

Ainda sobre as ferramentas para produção artística, a educadora relatou situações em que ela precisou adaptar alguns instrumentos para um estudante fazer uma atividade artística, mas “o que sempre se valorizou foi a liberdade de escolher os materiais que desejavam usar, do que fazer”. Comentou ainda que, às vezes, oferecia um material diferente, mas “o que eles queriam pintar, pintavam e usando o que queriam”. Em alguns casos, segundo relato, a produção artística partia de alguma motivação como poemas, histórias, animações, filmes, etc. Essa afirmação nos remete ao pensamento/inquietação,



dando vazão à “livre expressão” de Read (1986) a qual chamou a atenção para a potência do fazer artístico no processo de desenvolvimento psicológico e criativo da pessoa.

Diante do comentado pela educadora, lembramos as experiências de Cleonice e trouxemos para melhor compreensão as palavras de Read (2001) o qual afirmou que práticas como as apresentadas partem do pressuposto que “toda criança é um artista, de qualquer tipo, cujas capacidades especiais devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum” (READ, 2001, p. 205). O autor nos levou a entender que o direcionamento motivacional das ações criadoras em arte a partir de temáticas, poemas, filmes, etc., pode ter ampliada a capacidade criativa e inventiva, pois a relação do pensamento criativo com a realidade, segundo o autor, é o que nos torna humanos, que nos diferencia dos outros animais e das máquinas. A partir de Read (2001), podemos pensar que a atividade artística como possuidora do poder de formar personalidades, ajuda a compreender mundos, culturas, a compreender a si mesmo, possibilitando um processo de autocriação .

Pelas falas de Cleonice e Zenaide, identificamos que havia o ensino de técnicas artísticas como tapeçaria, pintura, desenho de perspectiva, estudo de luz e sombra, etc. Assim como Cleonice, Zenaide comentou que apresentava técnicas a fim de que os alunos ampliassem suas habilidades artísticas, “Cleonice trabalhava com gravura, com linoleogravura, usando a goiva, tudo sobre supervisão. Já chegamos a trabalhar com pirógrafo, com os maiores, [...] modelagem com jornal [papel machê]”. Segundo a educadora, a apresentação de técnicas não acontecia de maneira forçada, respeitava-se o momento da pessoa, a motivação e o interesse. Zenaide comentou ainda que com isso se teve como objetivo apresentar outros saberes que os estudantes ainda não conheciam, também outros materiais que possibilitassem novos caminhos para criar e se expressar artisticamente.

Como já pontuado, foi a partir da visão de Read (2001) que o pensamento pedagógico do ensino da arte da EAR foi desenvolvido. As/os arte/educadoras/es que pela Instituição passaram conceberam o ensino da arte para pessoas com, ou sem, deficiência, como um caminho de experiências estéticas que possibilitasse diferentes formas de se expressar livremente.



A ideia de “livre expressão” da Escolinha de Recife não se tratava de um fazer por fazer, somente de um fazer o que estiver sentindo. Em alguns encontros, Zenaide registrou em entrevista que “havia um direcionamento. Eles não fazem apenas o que querem [...] começamos a aula conversando, falamos sobre a situação ou fato trazido por eles [estudantes] e fazemos algo relacionado ao que foi conversado [...] Também fazíamos atividades relacionadas à cultura popular como: festas populares e datas comemorativas. [...] Em outra ocasião, já levei um poema. Li um poema para eles e pedi para eles fazerem um desenho sobre o que foi lido”. Diante da fala da arte/educadora e do apanhado histórico apresentado até o momento, podemos compreender que a abordagem de ensino da arte em questão pode ter se atentado para o ensino e desenvolvimento da percepção poética, cultural, estética e técnica.

A diferença entre as propostas arte/educativas desenvolvidas por Zenaide, na clínica e a Escolinha, ficou bem caracterizada após a arte/educadora descrever suas experiências nos dois espaços. Ficou marcada também quando em um momento de sua fala ela chamava de “pacientes” as pessoas que ela atendia na clínica e de “estudantes” os que eram atendidos na Escolinha. O motivo da diferenciação, segundo ela, pode se justificar pelos tipos de deficiências das pessoas e seus graus envolvidos. Foi comentado que na clínica “o clima era diferente, por vezes, era preciso ter uma ajuda de um enfermeiro”, enquanto na Escolinha os estudantes eram de um grau de transtorno mais leve, eram mais autônomos, o que possibilitava o estabelecimento de outros objetivos que não apenas os clínicos/terapêuticos.

Quando foi perguntada sobre quais as deficiências dos estudantes que mais eram (e são) frequentes em sua sala de aula, ela relatou que aparentemente são: “déficit intelectual [deficiente intelectual], síndrome de *down*, autismo e alguns com dificuldade motora”. Esse olhar atento para perceber as particularidades, como podemos relacionar durante a conversa, foi sendo construído pela arte/educadora, enquanto ela atuou na clínica e na Escolinha ao mesmo tempo. Podemos imaginar que as experiências vivenciadas por ela nos dois espaços contribuíram para o refinamento de suas abordagens, que se aprimoravam no dia a dia do fazer docente, a partir de processos de observação e acompanhamento de cada estudante/paciente.

A respeito da relação Escolinha e crianças, Zenaide, assim como Cleonice em 2014, comentou que antigamente as crianças eram mais assíduas, chegando a permanecer por longos períodos na Instituição. Para ela, essa permanência favorecia o desenvolvimento de um trabalho mais sofisticado, de acompanhamento e planejamento. Ela relata que toda pessoa, seja com ou sem deficiência, obrigatoriamente tinha registrado e arquivado seu primeiro trabalho na Instituição, para que a partir dele fosse traçado uma linha do tempo, na qual se poderia identificar o desenvolvimento no fazer artístico.

Eram criados portfólios com os trabalhos de cada estudante, a fim de arquivá-los para um acompanhamento semanal dos mesmos. Conforme informado por Zenaide, semanalmente eram analisados coletivamente, pelas arte/educadoras da Instituição, as produções dos estudantes, a fim de se discutir o estágio do desenho de cada criança e identificar as potencialidades das mesmas. Diante das memórias das arte/educadoras, vimos o estreitamento das práticas pedagógicas como os pensamentos de Read (2001), e agora com este procedimento de acompanhamento e avaliação apontado pela educadora nos ficou perceptível o alinhamento da Instituição com os pensamentos de Lowenfeld (1974), que também considerava a criatividade como algo natural, nato ao ser humano. Partindo da ideia de que para ambos os teóricos as pessoas usam a arte para se expressar, desenhando aquilo que conhecem, da forma como conhecem. A ideia de possibilitar às crianças o acesso a materiais artísticos pode ser compreendida através das palavras do autor como uma “oportunidade para expressar suas ideias e emoções, sem que dela se exija a perfeição, a criança deve ser motivada e estimulada a experimentar todos os materiais e todos os métodos artísticos, na busca de suas próprias aventuras e de seus descobrimentos” (LOWENFELD, 1977, p. 209).

Considerando o que foi exposto por Azevedo (2019), o trabalho educativo na EAR se desenvolvia, levando-se em consideração as potencialidades/habilidades do estudante, existia um ambiente fluido, democrático, que pensava e elaborava práticas, primeiro - pelo processo de observação do estudante (suas características, saberes e habilidades), segundo - pela identificação de seus interesses e motivações e, terceiro - pela identificação do potencial (ampliação dos saberes e habilidades). Percebemos que para Varela, e consequentemente para as arte/educadoras (discípulas dela), em alguns casos, o que importava era como a criança percebia as coisas, como ela se relacionava artística e

culturalmente com os objetos e manifestações sociais nos quais estavam inseridas. O processo de construção dos conhecimentos artísticos e estéticos para a EAR, como observado através de Read (2001), estavam ligados com os processos internos e externos carregados e vivenciados pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a trajetória da Instituição, mergulhamos nas narrativas elaboradas por alguns pesquisadores para traçarmos nossa narrativa, com o propósito de contribuir para o conhecimento sobre o envolvimento da Instituição no campo da arte/educação para pessoas com deficiência, em específico: pessoas com deficiência intelectual, em que apontamos ser um campo/objeto de estudo fértil, que precisava/precisa ser mais investigado.

Vimos que o ensino da arte na Instituição se dava pelas experiências provocadoras de processos mentais criativos, que proporcionaram aos estudantes momentos de (re)elaboração de conceitos, sentimentos e identidades artísticas. Para que as experiências fossem significativas, era preciso considerar os interesses do estudante, os gostos, realidades e preferências técnicas. Assim, conforme explicitado, a ficha de matrícula funcionou como ferramenta de coleta de informações. Nelas não era exigido que os responsáveis pelo estudante discriminassem a deficiência, antes desejava-se conhecer, dentre outras informações, os interesses dele e as motivações pelas quais procurou a Instituição. Essas duas questões, em nossa opinião, como pontuamos, foram essenciais para direcionar as atividades, para definir objetivos específicos individuais.

Na busca pela compreensão dos aspectos de inclusão e formação foi feita a partir da análise de ações/práticas de duas arte/educadoras como: a identificação da habilidade potencialidade do estudante ao invés da deficiência, a consideração das particularidades de cada um nas experiências formativas em arte, o processo de acompanhamento/avaliação do desenvolvimento dos estudantes.

Diante da fala de Zenaide, das referências teóricas cultivadas pela instituição e das nossas observações, percebemos que a Escolinha se constituiu como um espaço que,



dentro das possibilidades da época, estava compromissado com a integração/inclusão de PCD, mesmo com algumas dificuldades em alguns aspectos de acessibilidade. Compreendemos que havia um empenho e dedicação em acolher as diferenças, chegando possivelmente a adaptar seus processos, porém percebemos que a Instituição, dado os registros, pode não ter atuado cem por cento de maneira inclusiva. Tais memórias, assim como as dito anteriormente, são importantes para a construção da história da EAR, pois expressam outras perspectivas sobre a relação entre a EAR e PCD.

Como visto, ao longo dos 67 anos em atividade da Escolinha de Arte do Recife, os arte/educadores que por ela passaram elaboraram e desenvolveram diversas atividades de ensino em arte pela experiência, reproduzindo abordagens da fundadora Noemia Varela, ou adaptando-as, sem perder de vista o propósito de formar estética, emocional e socialmente qualquer ser humano, atuando, portanto, como espaço formativo desde sua fundação (1953) até a contemporaneidade. A Instituição tinha a preocupação de atuar como um espaço educativo não formal, não preocupado com a formação escolar, conteudista, mas se colocou como um ambiente educativo aberto às experiências significativas que gerassem conhecimentos não só em arte (técnicas), também sociais, emocionais e culturais. O pioneirismo em atuar no processo formativo humanizado de pessoas com ou sem deficiência, que destacamos, foi apoiada nos pensamentos liberais da Escola Nova e do MEA, o que estimulou o acolhimento dos “excluídos do ensino formal”, tornando-se referência, sendo procurada e indicada com frequência, para profissionais das áreas de educação e saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. **A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil.** *Espacio, Tiempo y Educación*, Salamanca, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>> Acessado em janeiro de 2022.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinha de Arte:** em cena memórias de Noemí Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando A. Gonçalves de. **Noemí Varela, um réquiem para (não) dizer (a)deus.** Em: Mulheres não devem ficar em silêncio. Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2019. pág. 97.

AZEVEDO, Fernando A. Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora.** Recife: Editora SESC, 2016.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de; DUARTE, Ana Maria Tavares. **Dizer sim à existência é o que podemos aprender** —pelos caminhos da Arte —com Noemí de Araújo Varela e Nise Magalhães da Silveira. 587 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 582-601, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acessado em janeiro de 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **O ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** Material didático da rede de ensino estadual de São Paulo. Módulo 1. Projeto de formação de professores da UNESP. 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acessado em junho de 2021.

COUTINHO, Marta Callou Barros. **Construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência:** um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acessado em maio de 2021.

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. **Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela,** In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º. Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas, 2017. p.4406-4420. Disponível



em:http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro_____CARVALHO_Auvaneid_e_Ferreira_de__SILVA_Everson_Melquiades_Ara%C3%B3Bajo__SILVA_Maisa_Cristin_a_da.doc.pdf Acessado em março de 2021.

CARVALHO, Luisa Maria Delgado de. **Um acervo como ponto de partida.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. Revista Tempo e Argumento, vol. 7, núm. 14, janeiro-abril, 2015, p. 217-234. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139485009>. Acessado em fevereiro de 2022

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 1ª edição. São Paulo: Editora Vozes. 2010

DEWEY, J. **A Arte Como Experiência.** Traduzido para o português por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores) Texto original publicado em 1950.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noemia Varela e a Arte.** Belo Horizonte: C/ Arte, 2001

LOWENFELD, Vitor. e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOWENFELD, Vitor. **A Criança e sua Arte.** São Paulo, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** In: Interfaces da Educação. Cadernos de Pesquisa - Núcleo de Filosofia e História da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Vol. 2, nº 1, 1998, pág 09-25. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/index>. Acessado em abril de 2019.

OLIVEIRA, Kleydson Thyago Araújo de. **Entre as assistentes sociais e as professoras: representações dos alunos “anormais” da Escola Especial Ulysses Pernambucano (1952-1957).** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29219>. Acessado em março de 2021.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução por Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001

READ. **A redenção do robô.** Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus, 1986. Tradução por Fernando Nuno.

REIS, Magali e BAGOLIN, Luiz Armando. **Arte Como Experiência.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2011, v. 41, n. 142, pp. 314-319. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100017>>. Epub 19 Set 2011. ISSN 1980-5314. Acessado em agosto de 2021

REILY, Lúcia. **O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão.** Cad. Cedex, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em fevereiro de 2022

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva:** linguagem e mediação. São Paulo: Papirus, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006

SILVA, Maria Betânia e. **Memórias não são só memórias:** A Escolinha de Arte do Recife (1953 – 2013). Recife. PE: Editora Universitária da UFPE, 2013.

SCHMIDLIN, Elaine. **Noemia Varela:** de barro de vidro de barro. Instituto Arte na Escola. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12752113/baixar-material-educativo-em-pdf-arte-na-escola>. Acessado em agosto de 2021.